

N.S. a. XLI nn. 1 - 2

GENNAIO-DICEMBRE 1988

EDUCAZIONE E LIBERTÀ

STUDI IN ONORE DI GINO CORALLO

a cura di

MARIA TERESA MOSCATO



**FACOLTÀ DI LETTERE E FILOSOFIA
UNIVERSITÀ DI CATANIA
1988**

SICVLORVM GYMNASIVM

XLI - 1988

STAMPATO CON I TIPI DELLA Co.E.S.S.E. R.L. PER CONTO
DELLA FACOLTÀ DI LETTERE E FILOSOFIA DELL'UNIVERSITÀ DI CATANIA.

SICVLORVM GYMNASIVM

RASSEGNA SEMESTRALE DELLA FACOLTÀ DI LETTERE E FILOSOFIA DELL'UNIVERSITÀ
DI CATANIA

Direttore responsabile: GIUSEPPE GIARRIZZO

Comitato direttivo: ROSARIO ANASTASI, FRANCESCO BRANCIFORTI,
ANTONINO BRUNO, NICOLA MINEO

Redazione: SALVATORE PRICOCO, FRANCESCO ROMANO,
MARIA DORA SPADARO

N.S. a. XLI nn. 1 - 2

GENNAIO-DICEMBRE 1988

EDUCAZIONE E LIBERTÀ

STUDI IN ONORE DI GINO CORALLO

a cura di

MARIA TERESA MOSCATO

INDICE

GIUSEPPE GIARRIZZO, <i>Prefazione</i>	Pag. 9
---	--------

PARTE PRIMA

A colloquio con Gino Corallo

A. IL TEMA DELLA LIBERTÀ

1. MARIA TERESA MOSCATO, <i>Essere, libertà ed educazione in</i> <i>Gino Corallo</i>	» 15
2. GIOVANNI MARIA BERTIN, <i>Discorrendo di libertà con Gino Corallo</i>	» 35
3. MARIO MENCARELLI, <i>Il tema della volontà in Gino Corallo</i>	» 47
4. MAURO LAENG, <i>Il problema della libertà in educazione</i>	» 65
5. SALVATORE COLONNA, <i>Sul «personalismo» di Gino Corallo</i>	» 81

B. PEDAGOGIA E EDUCAZIONE

6. GIUSEPPE ZANNIELLO, <i>Il quadro epistemologico della pedagogia secondo</i> <i>Gino Corallo</i>	» 91
7. RITA D'AMELIO, <i>Umanesimo e letteratura nella pedagogia di Gino Corallo</i>	» 115
8. MARIA LUISA DE NATALE, <i>L'educazione sociale in Gino Corallo</i>	» 135
9. VITTORIANO CAPORALE, <i>La didattica di Gino Corallo</i>	» 151
10. PIERO BERTOLINI, <i>Il pedagogista come autentico professionista</i> <i>dell'educazione</i>	» 157
11. FILIPPO VITTONI, <i>Insegnamento della filosofia ed educazione alla libertà.</i> <i>Qualche riflessione</i>	» 169

C. IN TEMA DI STORIA DELLA PEDAGOGIA

12. CARMELA DI AGRESTI, <i>Corallo interprete del Progressivismo</i>	» 181
13. REMO FORNACA, <i>Gino Corallo e «La pedagogia di Giovanni Dewey»</i> ...	» 195

14. GIUSEPPE TREBISACCE, <i>John Dewey nella cultura italiana dell'immediato dopoguerra</i>	» 211
---	-------

PARTE SECONDA

Scorci e prospettive in educazione

15. LEONE AGNELLO, <i>Arte e scienza: obiettivi primari dell'educazione contemporanea</i>	Pag. 227
16. BRUNO BELLERATE, <i>Dal soggetto dell'educazione all'educazione del soggetto</i>	» 241
17. LUCIANO CORRADINI, <i>La pedagogia della libertà e l'antipedagogia del plagio</i>	» 263
18. FRANCESCO DE VIVO, <i>Aspetti dell'intervento dello stato in campo scolastico (1770/1870)</i>	» 277
19. EDDA DUCCI, <i>Libertà e autonomia. Ripensando la lezione di G. Corallo</i> .	» 299
20. NORBERTO GALLI, <i>La famiglia luogo privilegiato per formare l'uomo di pace</i>	» 311
21. ANGELO GALLITTO, <i>Valore umano ed educativo dell'amicizia negli scritti di J.-J. Rousseau</i>	» 347
22. GIOVANNI MASSARO, <i>Libertà ed educazione oggi</i>	» 375
23. LUISA SANTELLI BECCEGATO, <i>Quale Europa per i giovani del 2000?</i>	» 387
24. CESARE SCURATI, <i>Note e riflessioni sulla situazione pedagogica negli U.S.A.</i>	» 405

Bibliografia degli scritti di Gino Corallo	» 423
--	-------

PREFAZIONE

Era giunto tra noi con credenziali autorevoli eppur problematiche: il suo «ritiro» a Catania, tra i suoi salesiani, era parte di una conbin clericale, ovvero «l'uomo di potere» (qual era rappresentato) cercava in un Ateneo di provincia quiete ed equilibrio dopo la rinuncia? Rinuncia a che, congiura per che? Ricordo dopo tanti anni la storia segreta della chiamata di un salesiano, di un prete in una Facoltà, certo laica e simbolicamente connotata come di sinistra, nel 1970, quando, appena esaurita la tempesta del '68, ci aspettava la prova difficile dello «assalto nero» del 1971-72. Ero preside da poco, espressione di una rottura tra generazioni che il '68 aveva radicalizzato, ma che sentivo di dover ricomporre - fatte salve le identità ideologiche di ognuno, e garantite le condizioni di una pur vivace dialettica «politica» - se volevo fondare prestigio e immagine della Facoltà sulla base di tradizioni scientifiche consapevoli e per ciò stesso disposte «senza trucchi» ad accettare la sfida alla pari di nuovi, impazienti, protagonisti. Non era consentito, per le medesime ragioni, che la chiamata di un docente siciliano, eppur «estraneo» per formazione culturale avvenisse per divisione, e in ogni caso assistita da diffidenza. Così lessi «Educazione e libertà» del '51, e il saggio su Dewey del '57; e decisi - come poi mi sarebbe accaduto in futuro, con analoga procedura, per altri - di «garantire» per Corallo.

Mi sono chiesto in varie occasioni, e mi chiedo ora in occasione del suo congedo, su quali certezze era basata questa garanzia sulle competenze e sulle «virtù implicite» di un Salesiano che veniva ad occupare la cattedra che era stata dell'umanissimo Bertin e di Dina Bertoni Jovine - il cui stile, fermo e signorile, coerente e persuasione tenaci e sofferte, molto aveva contribuito nella angusta vita dell'Accademia a porre ogni ragion di contesa su oggetti che ne fossero degni, per i quali «valesse la pena» di scontrarsi e dissentire. Anche se la risposta appare oggi facilitata (e condizionata) dall'esperienza successiva, credo che a fondamento di quella «garanzia» fu per un verso l'assunzione per Corallo di una coerenza tra gli enunciati dottrinali e le proprie scelte essenziali, e per l'altro il consenso intellettuale all'impegno di misurare, e radicare empiricamente il suo concetto di «libertà» - ove le valenze socio-culturali facevano premio sulle «leggi della psicologia». Non ci saremmo mai trovati a consentire o dissentire su fondamentalismi, o peggio su approcci scolastici nobilitati come principi: il «cristiano» Corallo mi si presentava in un momento drammatico caratterizzato dall'odio teolo-

gico e dal ricatto psicologico della scelta («chi non è con noi è contro di noi»), come un «laico» impegnato a costruire un modello formativo attivato da valori (mi è sempre parso che dalla sua dualità il «significato» contasse più dell'«esistenza»), ma pronto ad accettare come un tratto positivo la torsione imposta da contesti culturali non previsti né controllati, e insieme disposto a massimizzarne le opportunità.

Ne sarebbe risultato un operare discreto, e nondimeno franco; appartato, partecipe alla vita interna della Facoltà, solidale nella difesa non facile di un'immagine esterna che assicurasse le condizioni minime del nostro lavoro didattico e scientifico, anche quando gli assalti esterni - e fisici e morali - puntavano a imporci una identità non vera, né desiderata. Confesso di aver avuto dubbi sul senso vero di una scelta siffatta: li avrebbe dissolti alla fine degli anni '70, un appassionato colloquio dello «storico di Catania» con un intellettuale salesiano di alto rango, su quella «politica salesiana» che io cercavo di indovinare nel ruolo che i loro colleghi catanesi avevano avuto nella formazione dei gruppi dirigenti cittadini. Le sue risposte, inadeguate per il noto problema storico, erano rivelatrici di una sua «umanità», quella più intima e con maggior discrezione amministrata: l'autonomia, forse incline a misticismo, della sua opzione religiosa lo induceva a valutare come irrilevante la parentesi orientatrice rispetto alla ricerca orientata dell'educando. Eppure il maestro «risponde» sempre delle scelte, errori o successi del discepolo, che non ha doveri verso altri fuor della sua coscienza. Una grande lezione, una testimonianza forte di «religio laica», che don Gino Corallo non è chiamato ad autenticare, anche se diventa ora facile dirgli che essa ha costituito il fondamento della nostra amicizia ed è oggi quello della nostra gratitudine.

Giuseppe Giarrizzo

PARTE PRIMA

A colloquio con Gino Corallo

A. IL TEMA DELLA LIBERTÀ

ESSERE, LIBERTÀ ED EDUCAZIONE IN GINO CORALLO

Maria Teresa Moscato

1. La prospettiva gnoseologico-metafisica

Il nucleo fondamentale originale del discorso di Gino Corallo¹, nella sua espressione sintetica conclusiva, si può indicare chiaramente nella sua visione del rapporto libertà/moralità; forse però meno avvertita e meditata è la profonda e coerente connessione che lega la sua visione etico-pedagogica a un substrato gnoseologico-metafisico di tipo realista.

Si tratta chiaramente di un realismo non *ingenuo*, che ha opportunamente ripensata la lezione idealistica, approdando criticamente a una visione della realtà che, contro l'assurdo monistico, si rivela come *sintesi duale* di esistenza e significato. A questo quadro gnoseologico metafisico la visione etico-pedagogica dell'A. è saldamente ancorata, ed essa quin-

¹ Gino Corallo è nato a Randazzo (Catania) nel 1910. Entrò nella Congregazione salesiana a sedici anni, e fu ordinato sacerdote nel 1936. Laureato in lettere all'Università statale di Roma nel 1938 (conseguendo anche in quegli anni dei titoli in Scienze Teologiche presso le Università Pontificie), insegnò nei licei (italiano, latino e greco). Si dedicò sistematicamente a studi di pedagogia a partire dal 1947, dietro un'indicazione specifica della sua Congregazione. Nel 1954 conseguì la libera docenza in Pedagogia, e successivamente insegnò come incaricato nei Magisteri di Salerno, Bari e Lecce. Ordinario di Pedagogia a Bari dal 1963, fu anche il primo direttore dell'Istituto di Pedagogia di Bari, da lui fondato. Lasciò Bari nel 1970, chiamato a coprire la cattedra di Pedagogia presso la Facoltà di Lettere di Catania, e qui diresse l'Istituto di Pedagogia, e, dal 1983, l'Istituto di Scienze Pedagogiche e Psicologiche. Fu anche il primo Presidente dell'IRRSAE Sicilia, appena costituito. Lasciato l'insegnamento universitario per limiti di età nel 1985, continua a vivere e a lavorare a Catania, dove costituisce una presenza significativa e cara per i suoi allievi.

di costituisce l'ineliminabile precedente del suo discorso strettamente pedagogico.

Ci sembra quindi opportuno che la rilettura del lavoro di Corallo, rilettura storico-critica per cui il tempo è ormai maturo, parta innanzitutto da questa fondazione metafisica, seguendo un ordine logico, e non strettamente cronologico, nell'analisi dello sviluppo del suo pensiero, quale è ricostruibile dalla sua ricca bibliografia: l'interesse iniziale del Corallo fu, infatti, la ricerca della *natura dell'educazione*, e per questo fine egli trovò indispensabile la chiarezza della fondazione filosofica, che desse alla pedagogia lo spessore e il respiro di una scienza *umana*, che poi, a sua volta, fondasse razionalmente le indicazioni metodologiche.

A proposito dell'insegnamento di Corallo c'è poi da dire che, sebbene la sua produzione sia ricchissima, chi lo ha ascoltato ha sempre avuto motivo di rimpiangere che egli non abbia scritto tutto quello che ha insegnato. È inevitabile perciò che la scrivente, a partire dalla sua diretta esperienza di allieva e dai lunghi anni di collaborazione e dialogo con l'A., tenda ad integrare un'analisi rigorosa dei testi con le proprie memorie: certo è possibile che questa condizione generi interferenze di segno opposto, che nuocciano ad una corretta interpretazione, ma gli esseri umani devono serenamente affrontare, anche nel lavoro scientifico, i rischi della loro inevitabile soggettività...

Nell'ultimo decennio della sua attività didattica all'Università di Catania Corallo ha dedicato molto spazio al tema gnoseologico-metafisico, spesso stimolato dalle domande degli studenti di filosofia e dei suoi stessi collaboratori, cui dedicò nell'ultimo anno un seminario particolare. Questa sottolineatura nasceva in genere dall'esigenza di una fondazione epistemologica rigorosa della pedagogia, che non poteva non indurre gli studenti più attenti e assidui a porgli delle domande sul significato ultimo della verità scientifica, e soprattutto sul problema della soggettività della conoscenza stessa. Corallo andava così precisando nel dialogo la sua posizione metafisica, arricchendola e confrontandola anche con le letture più recenti che aveva compiuto nel campo della psicologia e della filosofia contemporanee, e gettava nuova luce su quelle tesi che aveva già formulato, ma che si arricchivano, nella conversazione, di toni e sfumature nuove, dettate dalla concretezza e dalla sensibilità dei nuovi interlocutori.

Veniva così in diverse modalità ribadita quella tesi centrale, già espressa sinteticamente in passi come quello che segue: «Il pensiero è una realtà. E anzi l'unica realtà con la quale noi veniamo inizialmente e immediatamente a contatto cosciente, apprendendola come quella *realtà che rappresenta* in noi l'atto di conoscenza di tutta quanta la realtà: e del pensiero stesso, e di tutti quanti gli esseri che, in questo senso, potremmo chiamare "esterni" al pensiero. Per conseguenza, qualunque discorso sul pensiero, sulla sua natura o sulle sue operazioni, non può non riannodarsi, in maniera più o meno immediata, con un discorso sulla natura e il significato, in generale, della realtà medesima... La fondante sinteticità del reale è il concetto base, dal quale soltanto, a nostro modo di vedere, può prendere le mosse il discorso filosofico: sinteticità (o dualità) che viene annunciata alla coscienza pensante nell'atto stesso del pensiero, il quale, appunto perché realtà, si presenta già come sintesi, e precisamente come quella sintesi che è rivelatrice di sé e della dualità sintetica di tutto il reale» (LS, 33)². «Nessun'altra realtà, fuori di esso, può infatti annunciarsi a una coscienza immediatamente, senza il suo tramite, senza che sia esso a cogliere e poi ad esprimere, ad annunciare quella realtà». Il pensiero è dunque «quella realtà che annuncia se stessa alla coscienza *immediatamente*... e che fa da *mediatrice* per la conoscenza delle altre realtà» (LS, 34).

Il passo sopra citato contiene tutti i punti essenziali di una visione gnoseologico-metafisica sostanzialmente realistica, e che tuttavia è stata talvolta superficialmente assimilata a una forma di idealismo³. Quando osservazioni di questo tipo nascevano dagli studenti Corallo in genere li ammoniva a non giudicare in base ad assonanze, o ad elementi puramen-

² Per brevità incorporiamo nel testo le citazioni delle opere di Corallo, servendoci delle seguenti sigle (il numero indica la pagina): ECIV: *L'educazione come io la vedo*, ined., 1986 (in corso di stampa presso il Dipartimento di Scienze dell'Educazione dell'Università della Calabria). EL: *Educazione e Libertà*, Torino, S.E.I., 1951. LS: *Il lavoro scientifico. Fondamenti e metodi*, Bari, Adriatica, 1966. P1: *Pedagogia*, Vol. I, *L'educazione*, Torino, S.E.I., 1961.

³ «Vorrei scongiurare il pericolo di essere sommariamente "catalogato" ...quale aristotelico, neoscolastico o addirittura idealista. Mi sembra impossibile che queste qualifiche possano derivare dalla lettura dei miei scritti. Anche le attribuzioni che mi sono state date di *spiritualista* e *personalista* mi mettono a disagio... E d'altra parte, in forza della mia stessa filosofia, non credo che per essere me stesso io debba essere anche qualche cosa d'altro» (ECIV, 9).

te terminologici, e poi andava pacatamente precisando la differenza fra una visione idealistica, come quella di Gentile, e la prospettiva di un realismo che però avesse ben utilizzato la lezione dell'idealismo.

Che Corallo dovesse sfociare, in termini metafisici, nel grande mare del realismo, poteva apparire inevitabile fin dall'inizio del suo itinerario scientifico, e forse fin dalla sua adolescenza, vista la precocità della sua vocazione religiosa, che certo maturò in considerazione della *verità* di *tutte* le cose, di quelle sensibili e di quelle ideali. Un realismo siffatto, connotato dai fondamenti della fede cristiana, fu però probabilmente mediato dalle giovanili letture agostiniane (specificamente le *Confessioni* e *La città di Dio*). Sebbene i riferimenti ad Agostino siano quantitativamente inferiori, nei testi di Corallo, rispetto a quelli tomistici, ritengo personalmente che esista un'importante matrice agostiniana, nella sua formazione giovanile, che precede ed orienta lo stesso impatto con la filosofia tomista, successivamente affrontata durante la formazione teologica ed universitaria. La maggiore evidenza, se si vuole, della lezione tomista, nel pensiero maturo di Corallo, dipende forse da una maggiore affinità psicologica con il razionalismo lucido ed analitico di Tommaso, piuttosto che con le inquietudini agostiniane.

Tuttavia, rispetto a problemi strettamente metafisici, non v'è dubbio che Corallo sia debitore, non so fino a che punto consapevole, di alcuni importanti elementi di matrice agostiniana. È - per esempio - prima agostiniano che idealistico il forte richiamo all'introspezione concreta, l'intuizione fondamentale che dal pensiero non si esce, e che tuttavia è proprio il pensiero a rivelare l'Essere, che non può darsi un esistente che non *significhi*, perché il mondo *risponde* all'istanza del pensiero che ne indaga i significati costantemente. «Il valore duale del pensiero è la nostra capacità di accostarci alle cose con un contatto che non sia quello puramente fisico o sensibile. Inversamente, le cose hanno qualcosa da dirci e da darci al di là del mero stimolo meccanico, sensorio o psichico. Il mondo è veramente fatto per rispondere all'intelletto che lo scruta dispogliandolo della sua immediatezza empirica... Il compito della filosofia è propriamente questo: penetrare nel mondo dei valori e strapparne quei messaggi di verità eterna e assoluta che il mondo ha promesso fin dal suo primo baluginare al pensiero dell'uomo» (P1, 40).

Oserei dire che è prima di tutto agostiniana la percezione che la tensione alla trascendenza è una caratteristica costitutiva del pensiero: «Le forme del pensiero ci si rivelano trascendenti le cose, sebbene insieme solidali e unanimi, in un certo senso immanenti alle cose... La realtà ci si presenta quindi ricca e complessa, e certamente problematica, non nel senso di un radicale problematicismo, ma nel senso che richiede continuamente un'integrazione, una ricostruzione *sui generis*... Già solo l'analisi del pensiero ci apre la visuale dell'infinita problematica del mondo. Non ci sarebbe questa prospettiva, e il mondo sarebbe indecifrabile e anzi inesprimibile, se pensiero e realtà non si trascendessero a vicenda, se la realtà del pensiero non fosse trasparenza o *ri-flessione* su di sé, e quindi flessione su le cose altre da sé» (P1, 40).

Se è agostiniano il carattere fondamentalmente introspettivo di questa visione gnoseologica, come anche la centralità della volontà nella vita morale, conviene sottolineare l'adesione di Corallo (non priva di ripensamenti personali) alla dottrina agostiniana della creazione per *rationes seminales*, che, secondo Corallo, permette di accogliere nel grande quadro creazionistico la modalità evolutiva che, secondo lui, non solo non lo contraddice, ma testimonia la grandiosità - l'*infinità* propriamente - del *Fiat* divino che è *sempre operante*, anche dopo che Dio, come dice la Bibbia «cessò da ogni suo lavoro»⁴. Corallo osserva che certe volte qualche argomentazione teologica contro l'evoluzione sembra voler prescrivere

⁴ I testi agostiniani ai quali Corallo faceva riferimento, quando si discuteva di questo argomento, sono molti, prima di tutto *Le Confessioni*, e poi molti degli scritti polemici come quelli contro i Manichei. In particolare ho sentito commentare da lui alcuni passi del *De Genesi ad litteram*. In quest'opera, ad esempio, al cap. V del Libro VI, Agostino affronta il problema se la creazione dell'uomo e quindi del mondo debba intendersi fatta tutta e definitivamente nel «sesto giorno», oppure fatta per «temporis moram». E conclude dicendo che la creazione ha due tempi modali: un *tunc* e un *nunc*; il primo tempo (*tunc*) si riferisce al *fiat* originario, e il secondo (*nunc*) considera i risultati operativi conseguenti nel tempo. Ai due «tempi» vanno attribuiti due modi *diversi di creazione*: scrive Agostino (tradotto da Corallo) «Dio dunque *allora* (*tunc*) in forza della *potenza* da lui immessa *seminalmente* (*seminaliter*) nel mondo per mezzo del Verbo di Dio, *creò tutte le cose insieme*, e da questo "si riposò" il settimo giorno, e da esse dovevano poi derivare (*fierent*) tutte le cose, *ognuna a suo tempo*, nell'ordine dei secoli; *ora* (*nunc*), invece, crea in forza della spinta operativa (*operationem*) attribuita ai vari tempi, per mezzo della quale Dio opera tuttora, per cui era necessario che a suo tempo sorgesse Adamo dal fango della terra e la sua donna dal fianco dell'uomo».

a Dio come fare il mondo, dimenticando che, secondo l'affermazione evangelica, «Dio può far sorgere figli di Abramo anche dalle pietre» (Mt. 3,9). Altrettanto tagliente è la critica di Corallo a quanti, posta l'evoluzione, affermano necessaria l'implicazione materialistica. Non è vero - diceva Corallo - che «Augustinus eget Thoma interprete»: occorre solo leggerlo in tutto il contesto del suo pensiero. E invero c'è una caratteristica, evidente nella ricerca agostiniana, evidente anche nel lavoro di Corallo, ed è l'intima libertà intellettuale del ricercatore di fronte all'Oggetto/Mistero. Questa libertà nel caso di Corallo si traduce in un atteggiamento di ricerca che *prescinde*, pur senza ignorarli, dagli stessi dogmi dell'ortodossia religiosa (o almeno da quelli ritenuti tali, come nel caso del libero arbitrio).

In altre parole intendo dire che la fondamentale esperienza religiosa da cui scaturì la sua vocazione sacerdotale orientò fin dall'inizio in senso realistico la sua ricerca filosofica, ma verso un realismo che è improprio a mio parere definire «spiritualista», o neo-tomista, o personalista. Certo la visione religiosa determina fin dall'inizio una prospettiva metafisica creazionistica, ma non è certo un creazionismo «ingenuo» e privo di domande.

Prima ancora che la speculazione si faccia rigorosa e sistematica con l'apporto tomistico⁵, e logicamente stringente fino alle sue estreme con-

⁵ Come si è accennato, Corallo non si può catalogare fra i tomisti, pur avendo egli spesso dichiarato il suo debito verso Tommaso, soprattutto per la formazione sistematica della mente, e per lo spazio *giusto*, ma insieme rigoroso, da dare alla ragione in ogni problema. (Questo *giusto spazio* per la ragione egli dichiarava di averlo appreso prima di tutto dal Socrate del *Critone* platonico).

A parte le differenze nella impostazione metafisica di fondo, anche a proposito di singoli problemi, Corallo ha mantenuto, nei confronti di Tommaso, quella libertà mentale che dichiarava di aver appreso da lui stesso. Si può vedere ad esempio, per ciò che riguarda il problema della via per portare la ragione *all'inevitabile* incontro con Dio esistente e personale: «Noi non intendiamo negare valore alle prove dell'esistenza di Dio fornite dalle *cinq-ue vie*: intendiamo solo mostrare come il nostro argomento si distingua da esse» (LS, 38). Ricordo che qualche volta Corallo ha voluto confrontare in particolare la sua «via» verso Dio con la *quarta via* di Tommaso (quella dei *gradi dell'essere*), che le è più affine, osservando che, oltre le corrispondenze, era però anche da considerare la differenza di base, posta dal concetto che Corallo ha della «intrinseca razionalità del reale».

sequenze, cogliendo le complesse stimolazioni del pensiero kantiano e idealista (segnatamente di Fichte), la matrice agostiniana agisce in maniera sottile, non facilmente individuabile, ma non per questo - riteniamo - meno decisiva.

Vorrei tuttavia precisare che è ben lontana da me l'intenzione di effettuare un'operazione di smontaggio analitico, alla ricerca delle cosiddette «fonti». Si può affermare tranquillamente che «fonte» di Corallo sia l'intera tradizione del pensiero occidentale, in tutte le sue componenti, pur con le necessarie sottolineature nei confronti del tomismo e dell'idealismo, che costituiscono in un certo senso gli interlocutori ideali privilegiati del suo itinerario. Per le stesse ragioni non tenterò una catalogazione o un'etichettazione di Corallo in termini di questa o quella «scuola» filosofico-pedagogica. Alle «scuole» comunque intese egli fu del resto tanto refrattario da rifiutarsi perfino di costituirne una che derivasse dal suo pensiero...

Realismo metafisico dunque, ed una forma di creazionismo non privo di suggestioni idealistiche (il mondo è in ultima analisi «pensato» dalla Mente divina), ma aperto, come si è detto, ad una prospettiva evolutivista globale, in cui sono presenti risonanze agostiniane e vichiane.

La realtà è tuttavia *duale* nel senso che ogni essere risulta dalla sintesi metafisica (che Corallo ama chiamare «a simultaneo» per distinguerla e contrapporla alla *sintesi a priori* di Kant e per sottolineare la *concausalità reciproca* tra i due elementi nell'atto di fondazione di un reale) tra un'*esistenza* e un *significato*. La *sintesi a simultaneo* di Corallo è una sintesi ontologica prima che logica. L'una non si dà senza l'altra, perché «l'essere è sempre non un vuoto e irrazionale esserci, ma l'esserci di qualche cosa: e quell'esserci non è se non è *qualche cosa*, un significato, un valore... e questo qualche cosa non può significare nulla se non esistendo» (P1, 48. Cfr. ECIV, 7). Il significato tuttavia, colto nell'atto di pensiero con cui l'es-

Per quanto poi riguarda l'educazione, Corallo ha spesso ripetuto che il suo problema non è stato affrontato direttamente da Tommaso. Discorso analogo si potrebbe fare per quanto riguarda l'analisi della natura della libertà, che, partendo dalla dottrina tomista della volontà, Corallo ha sviluppato in maniera più avanzata e in termini di maggiore concretezza psicologica.

sere viene rappresentato, se per un verso definisce l'oggetto, per l'altro lo limita, esclude che esso possa essere qualsiasi altra cosa rappresentabile. Il significato dell'esistente coincide così con il «limite creaturale», e rimanda *di fatto* ad un «Creatore» non limitato. Nel passo che segue i riferimenti agostiniani e tomisti sono abbastanza evidenti: «Il limite, quindi, la negazione, *non escludono* (come vorrebbe Gentile) *ogni positività dell'essere (limitato) distruggendolo*, ma ne riconoscono il valore e il "peso ontologico", nel momento stesso che ne negano, limitandola, l'ulteriorità. Il limite rappresenta così il turgore dell'essere (creaturale), e, mentre lo separa dall'altro essere e dagli altri esseri, lo fa effettivamente esistere (sul piano ontologico) e lo rende pensabile (sul piano logico). Il limite, quindi, ha sempre un aspetto positivo, e non è mai pura negazione, perché questa risulta piuttosto dalla presenza ontologica di ciò che il limite stesso afferma, e, affermando, pur limita e definisce. In questo senso il limite è essenziale a definire il significato, e cioè il valore, della creatura... Ogni ricerca scientifica è quindi sempre e essenzialmente una ricerca *de finibus*, i quali si impongono all'intelletto del ricercatore, che, come tale, non è e non può mai concepirsi come un loro creatore... Ogni limite colloca il limitato, in quanto è soggetto a quel limite, *come elemento di un universo che lo trascende nel tempo stesso che lo sostiene*... Questa è la fondamentale "significazione" dell'essere che è a base della ricerca che si chiama filosofia. L'eterno nel temporale, il valore nell'accadimento, il significato nell'esistenza» (P1, 49).

Non c'è dubbio tuttavia che Corallo intrattenga un rapporto privilegiato anche con l'idealismo. L'idealismo era la filosofia «vincente» nei suoi anni giovanili, e dominante nella cultura italiana del tempo: l'idealismo si doveva quindi superare, non ignorare. E Gentile aveva avuto ragione di sottolineare la soggettività concreta dell'atto del pensiero, e di ammonire che da questa soggettività concreta non si esce: ciò che noi conosciamo è l'attività rappresentatrice del pensiero, questa è la certezza immediata da cui non possiamo prescindere. Proprio accettando la fecondità di questo punto di partenza, Corallo si stacca però nettamente da un'autentica visione idealistica, precisando che non si può «chiedere al pensiero più di quanto esso non ci possa dare», e tanto meno «trovare nella sua immediata certezza più di verità che essa non contenga... Il fatto che pensiamo, e che pensiamo in una certa maniera (e con definiti con-

tenuti), mentre ci mostra che il pensiero è una cosa ben distinta nel seno della realtà, ci rende evidente che il suo solo esercizio ci può rivelare la sua vera natura. Punto di partenza concretamente inequivocabile, poiché, sebbene il pensiero può *pensarsi* diverso da quel che è... esso però non può *pensare* diversamente da sé, non può rinnegarsi e distruggersi nel suo esercizio. Qui ha ragione l'idealismo: la realtà del pensiero è nel suo svolgersi, cioè, bisogna però aggiungere subito, *nel suo essere rappresentativo*... Verso le altre realtà esso è... uno strumento valido per una conoscenza che è sempre mediazione. Negare la possibilità di questa mediazione significa o staccare il pensiero dalla realtà, che viene così pensata come noumenica e inconoscibile, o ridurre al pensiero tutta la realtà. La conclusione logica di entrambe le posizioni dovrebbe però essere sempre quella di un assoluto scetticismo» (P1, 36).

L'unica via di uscita dallo scetticismo diventa, per Corallo, il riconoscimento della natura mediatrice del pensiero «perché in ogni atto del pensiero non c'è solo pensiero, ma c'è sempre anche l'altro dal pensiero, la cosa pensata, senza di cui quell'atto non è possibile e quindi neppur concepibile... È certo che è la stessa attività pensante a dirci quello che essa è, proprio nel momento che ci addita l'altro da sé, e anzi proprio in quanto ce l'addita, mostrandoci appunto che essa è mediazione, rappresentatività» (P1, 36).

«Il pensiero attua in sé le leggi dell'essere, appunto perché è; e insieme le comunica e le annunzia, e questo perché è quell'essere determinato che si chiama appunto pensiero. In questo suo doppio aspetto esso è unanime con tutte le cose della realtà che, anch'esse, a loro modo, sono e insieme significano, annunziano la loro verità e il loro valore... L'identità dell'essere, che è la sua prima legge, e che, come tale, s'impone all'essere del pensiero fin dal suo primo atto, è già un atto di unificazione di una dualità» (P1, 48). «Il fatto è che, posta la dualità, viene posta anche la continuità tra il pensiero e l'essere, che non restano senza correlazione: e questo proprio perché il pensiero non è l'essere (ma è pensiero), e quindi non è puro contenuto di sé come pura forma, eternamente in tenzone con se stesso, se essere forma o contenuto di se stesso: ma è contenuto di sé solo in quanto, inverando la sua natura, si presenta a se stesso come portatore di un altro contenuto. Il pensar di pensare può essere solo la forma di un'allucinazione morbosa: la forma concreta della riflessione intellettuale è quella del pensare (cioè del sapere) di pensare *qualche*

cosa. E qui, davanti al reale, il ciclo si chiude e il pensiero resta soddisfatto... presentandosi sempre... nella sua vera natura di portatore di un contenuto, di una mediazione rappresentativa» (P1, 53-54).

Se la Realtà esiste e significa contemporaneamente, l'implicazione gnoseologica fondamentale di una siffatta visione metafisica sarà necessariamente che il criterio di verità consista comunque in una qualche forma di «adeguamento» fra l'intelletto umano e l'oggetto conosciuto. Il passaggio dalla certezza iniziale dell'atto di pensiero a quella che chiamiamo verità non può compiersi secondo la via idealistica che chiede al pensiero più di quanto esso può dare. «Una volta che tutte le categorie siano state ridotte all'unica categoria dell'atto spirituale del pensiero (così vuole Gentile concludendo una sua critica a Kant), e che questa si identifichi con l'Io, con l'autocoscienza in quanto soggetto pensante (e non pensato), non si ha più modo di "inverare" questo atto come "conoscenza", che in tanto si può concepire come conoscenza, in quanto è relazione (vera, e non fittizia, attuale, e non "superata") con il vero, con l'essere. Per questo può nascere il concetto di verità (e il reale divenire pensabile)... appunto perché l'essere non è tutto (e identicamente) pensiero (e anzi "pensare"), ma perché essere e pensiero si distinguono e perciò si trascendono, in quanto né il pensiero esaurisce l'essere, né l'essere del pensiero (in quanto pensiero) è identico a tutto l'altro essere delle altre realtà che non sono pensiero. Così il pensiero si costituisce veramente, tra le realtà, come quella che è l'immanenza di un trascendente: la posizione dell'essere che è insieme significazione. Come l'assoluta immanenza delle cose al pensiero nega il pensiero (e le cose), così ogni descrizione dell'atto del conoscere è inevitabilmente la descrizione di un trascendimento in forza del quale pensiero e cosa si incontrano per identificarsi» (P1, 52). In uno dei suoi ultimi scritti, ancora inediti, Corallo riassume ancora una volta sinteticamente questa sua tesi centrale: «L'essere, quindi, è duale. "Esistenza" e "significato" sono i due "elementi" della dualità dell'essere che il pensiero presenta in sé e che rivela poi nelle altre realtà di cui si fa messaggero: non può esistere un "esserci" senza significare nulla... né può esistere un "significato" senza esserci... Questo il senso del "principio di identità": il riconoscimento della pienezza dell'essere che non ha bisogno *per esistere* di contrapporsi al non essere, ma solo di esprimere positivamente se stesso. Questa "espressione", questo annuncio di sé, è dato dall'essere nel momento che egli *si pone con la sintesi duale* dei due elementi ac-

cennati dell'esistenza e del significato. Si tratta di una sintesi *ontologica*, che chiamerei volentieri "sintesi trascendentale a simultaneo", se fossi sicuro che le parole non venissero caricate di sensi storici assolutamente estranei al mio pensiero» (ECIV, 8).

2. Etica e pedagogia

Dalla visione metafisica fin qui esposta, deriva conseguenzialmente anche una concezione della condizione umana: anche l'uomo è un *esistente* che *significa*, e questo significato verrà da Corallo individuato nella *libertà*, attraverso un itinerario discorsivo che cercheremo di esporre nelle pagine seguenti. Ma il fondamento di questo itinerario sta già nella concezione gnoseologico-metafisica che abbiamo esposto. Infatti la presenza del pensiero cosciente, cioè capace di autoriflessione, determina il primo compito della vita umana, cioè l'impresa di riconoscere (o inventare) i significati delle cose, ma contemporaneamente di indagare sul proprio significato personale. In questo risiede l'originalità della creatura umana, cioè l'essere *un'esistenza progressivamente resa consapevole del suo proprio significato*, una dinamica che, a parere di chi scrive, può essere meglio indicata con il termine di *autotrascendimento*.

Vorremmo anticipare che questa crescita progressiva della coscienza riguarda sia la persona che l'umanità intera come specie, giacché l'universo è concepito come sviluppo delle *rationes seminales* in ogni suo elemento, da quello materiale a quello spirituale, sebbene tale sviluppo non sia necessariamente lineare. Perciò tale sviluppo universale, per Corallo, comprende anche quel complesso fenomeno di maturazione collettiva della razionalità e della moralità, che si compie parallelamente alla maturazione umana della singola persona. Questa visione permette a Corallo di non restare imprigionato in eventuali schematismi angusti, e di recuperare ad una visione creazionista l'intero travaglio del pensiero moderno. Diventa possibile concepire contemporaneamente una Verità perenne ed insieme una Verità che cresce o che «si fa nel dialogo» degli uomini. È possibile ammettere un principio di moralità immutabile ed insieme una normatività morale che si evolve nella storia. E tutto ciò - vorremmo sottolinearlo - senza indulgere a primitivismi più o meno inge-

nui o a complessi di superiorità delle generazioni più recenti rispetto a quelle antiche. Infatti, sebbene la sensibilità morale venga progressivamente acuita dalla crescita della razionalità collettiva, nella visione di Corallo ogni uomo, in ogni cultura e in ogni tempo, realizza la sua moralità (e quindi la sua libertà) nell'orizzonte di riferimento che gli è proprio.

Tornando alla concezione gnoseologico-metafisica di cui si è detto sopra, ricordo le diverse obiezioni ed osservazioni mosse a Corallo dai suoi studenti, nei diversi anni, quando essi gli chiedevano se egli intendeva che il pensiero *scopre* i significati nelle cose esistenti, o che piuttosto esso *attribuisce* i significati agli oggetti percepiti. È stato sempre didatticamente difficile (almeno per me), mostrare che questa alternativa non costituisce tanto un'ambiguità nel testo di Corallo, quanto la posizione di un falso problema, almeno per quanto riguarda il modo di vedere di Corallo. Se infatti si comprende a fondo la nozione di *funzione mediatrice* attribuita al pensiero, e contemporaneamente non si dimentica in esso la percezione costitutiva della cosiddetta «costanza oggettuale», ne deriva per il pensiero individuale una gamma di possibilità di funzionamento, che ha ad uno dei suoi estremi la *scoperta della verità*, ed all'altro suo estremo la pura e semplice *invenzione della verità dell'oggetto*. È chiaro che la differenza funzione del pensiero dipende in primo luogo dalla natura specifica dell'oggetto reale e quindi del suo significato (qui vale la formula vichiana del *verum*, per cui ad esempio il significato dell'oggetto portacenere è attribuito e padroneggiato dalla mente umana dell'artefice); ma il problema non riguarda in verità il rapporto del pensiero umano con gli oggetti materiali del tipo portacenere, quanto le forme culturali, i riti e i costumi, le leggi e le norme di comportamento, le costruzioni sociali e politiche dell'uomo. Qui (e questi erano in effetti gli interessi degli studenti) la domanda sul tipo di mediazione che il pensiero umano sta realizzando, sul valore di verità delle sue invenzioni assume ben altro spessore.

Ora la maggior parte dell'attività del pensiero umano, riguardo a questi oggetti, si colloca in una posizione intermedia in quell'arco ideale che va dall'invenzione pura alla scoperta, nel senso che i due momenti diventano inseparabili. In pratica, nella sua produzione culturale continua l'essere umano *inventa* sempre forme e rituali, *attribuisce* significati e valori alle norme e alle consuetudini, ma lo fa sempre alla luce di quei si-

gnificati globali della realtà che egli ha *scoperto* fino a quel punto del suo cammino, individuale e collettivo, nella misura e nei limiti di questa scoperta. Ma è la percezione, l'assunto della costanza oggettuale che permette l'invenzione stessa, e la rende in qualche modo necessaria. In altre parole, la permanenza oggettiva del reale, che pure *mediato* dal mio pensiero non è tuttavia *prodotto* dal mio pensiero, in quanto da me consapevolmente percepita, permette il superamento di quel che la psicologia definisce egocentrismo o narcisismo infantile e adolescenziale (e ciò vale in qualche modo anche per le collettività, oltre che per gli individui); la consapevolezza della costanza oggettuale diventa così contemporaneamente la condizione della sanità psichica e la radice psicologica del senso religioso.

Solo il realismo metafisico giustifica e legittima la possibilità del senso religioso, cioè di quella tensione orientata della psiche umana che si volge ai fatti esistenziali presumendo l'esistenza di significati e di valori globali da indagare e da appetire. All'atteggiamento pre-cognitivo con cui inizio la ricerca nella presunzione che il mondo risponderà alle mie domande, fa riscontro un parallelo atteggiamento, insieme razionale ed affettivo (ma Corallo direbbe una pre-volizione), per cui si assume che sia *possibile* l'azione «giusta». È l'orientamento opposto, quello cioè che non presume la possibilità di trovare risposte (e che quindi non formula domande), che non potendo trovare alcun fondamento ontologico per le proprie invenzioni intellettuali, deve trovare altri fondamenti razionali, altri criteri di legittimità, per l'azione individuale ed associata degli uomini. Ma questo è un altro problema.

Si comprende perciò come da qualche studente nascesse a questo punto l'obiezione che una simile costruzione dell'etica appariva sostanzialmente razionalistica, qualcuno faceva timidamente un accenno a Kant, ma con estrema cautela, ad evitare di sentirsi opporre le stesse pacate ragioni con cui il Professore rifiutava l'etichetta di idealista... Seguivano spesso da questo punto le più belle lezioni di Corallo sul significato della libertà umana...

Certamente l'etica di Corallo si può definire, se non razionalistica, almeno razionalmente fondata: «Il pensiero, che, come tale, proprio per conoscere la realtà, e quindi per essere pensiero, la trascende in quanto essa è pura presenzialità esistenziale dell'esserci, dimostra già fin da que-

sto suo atto primordiale la sua natura essenzialmente pratica. Se esso non crea la realtà, però la elabora per conoscerla... La vita morale non è fuori del dominio della logica, né è retta da una logica diversa che non si saprebbe più dove fondare, una volta che la si fosse separata dalla verità delle cose. Né sentimento, né volontà né fede possono fondare direttamente una morale (e quindi un'educazione), senza prima giustificarsi e chiarificarsi nel filtro della razionalità. La necessità di sorpassare il dato è comune a tutta la vita dello spirito, sia nel suo aspetto puramente speculativo, sia in quello pratico e attivo: i quali aspetti non vanno quindi separati. Per agire moralmente devo conoscere, di una conoscenza immanente alla stessa azione morale, come per conoscere veramente "il fondo delle cose" io devo giungere a una conoscenza che è già essa stessa una posizione morale dell'Io: solo così si garantisce una vera libertà nel soggetto, ponendo le indispensabili basi per una vita morale e per un'educazione» (P1, 54-55).

«La libertà può quindi esistere solo quando abbracci un oggetto di cui si conosca la possibilità almeno metafisica... La "possibilità" pertanto, come condizione dell'esistenza della libertà, non è la possibilità pratica ed esecutiva delle scuole empiristiche, ma è la possibilità intrinseca dell'esistenza dell'oggetto... L'esistenza della libertà nei singoli individui non è legata alla loro capacità pratica di esecuzione, ma sempre a un fattore intenzionale, e *precisamente alla conoscenza*. Un oggetto di cui io non abbia alcuna notizia non ha alcuna relazione con la mia volontà, né ha senso domandarsi se io sia libero o non di volerlo. Invece io posso protendere tutto il mio io con la libera tensione della mia volontà verso qualunque oggetto conosciuto, anche se mi è inibita ogni possibilità *attuale* di conquistarlo effettivamente... *L'ignoranza... è quindi il più grande... limite alla libertà degli uomini*. Risplende così in piena luce la forza delle parole evangeliche... *La verità vi renderà liberi*» (EL, 144-146).

Scartata fin dall'inizio della sua riflessione, dunque, la possibilità di una «libertà» irrazionale, o indifferente, e comunque priva di motivi razionali, Corallo doveva tuttavia aggirare adesso le secche di un inevitabile determinismo intellettualistico, scaturente dall'automatismo del movimento della volontà rispetto al giudizio dell'intelletto. La volontà infatti è concepita, tomisticamente, come «tendenza spontanea verso il bene percepito come tale». La volontà si orienta dunque verso l'oggetto co-

nosciuto «per l'aspetto di bene che esso presenta». Ma se questo salva l'esigenza della razionalità dell'atto della volontà, dato che l'atto di volontà viene posto per un «motivo», non fa però cadere l'ostacolo per la libertà, dato che il motivo riconosciuto dal soggetto come «il più forte» deve sempre vincerla *razionalmente*, muovendo così inevitabilmente la volontà all'azione corrispondente. Questa è la posizione di Leibniz, per il quale «il motivo (cioè il giudizio) più forte prevale». Corallo riconosce che Leibniz aveva spinto la soluzione del problema all'ultimo limite possibile sulla linea della ricerca delle ragioni oggettive dell'atto di libertà. Ma il problema, tuttavia, era rimasto insoluto, e Leibniz era rimasto prigioniero del più ferreo determinismo intellettuale (EL, 95-98; P1, 191, 195).

Nei termini in cui Leibniz l'ha posto, il problema della libertà, afferma Corallo, è insolubile, e l'atto resta o intellettualmente determinato o irrazionale, perché nell'oggetto della scelta manca sempre quella radicale dualità di oggetti che è la condizione obiettiva indispensabile perché si dia una scelta reale: i diversi motivi/oggetti, infatti, stimati dall'intelletto, finiscono con l'essere unificati (quasi sommati algebricamente nelle loro valenze positive e negative) dall'intelletto, il cui lavoro finisce quando esso può presentare al soggetto agente «il motivo più forte» per la sua azione, al quale il soggetto stesso non può contraddire. In realtà l'artefice della somma, il protagonista della «scelta» apparente sarebbe ancora e sempre l'intelletto, e la volontà non potrebbe ancora esprimersi come libertà, ma sarebbe l'automatica esecutrice di una volizione che non può essere diversa da quella che è, e dunque è determinata intellettualmente.

Per uscire dall'*impasse*, non c'è, secondo Corallo, altra possibilità che quella di *coinvolgere il soggetto stesso come uno dei «motivi»* che governano la scelta, la quale così resta sempre *razionale* (perché è sempre *motivata*), ma diventa *libera* perché la *dualità* dell'oggetto (esigenze *esistenziali* ed esigenze *significanti*, in questo caso morali, del soggetto) fa sì che ci sia una vera scelta fra due «oggetti» non più unificabili «algebricamente», perché non sono omogenei, come *l'essere* e il *dover essere*.

La soluzione di Corallo, quale appare fin dal suo saggio del 1951, che contiene un'ampia rassegna delle altre concezioni della libertà, parte dalla natura dei giudizi e del tipo di relazione che viene a stabilirsi tra intelletto e volontà in essi, sulla base della concezione metafisica duale della

realtà. La *volontà automatica* (*voluntas ut natura*) è così distinta dalla *volontà libera*, individuando la coestensione fra l'atto libero e l'atto morale. «La coscienza morale importa sempre la presenza di un irriducibile dualismo formale nell'oggetto proposto alla scelta. Questo dualismo è la radice oggettiva della libertà, in quanto le due formalità presenti nello stesso oggetto possono entrambe attuare la volontà, essendo due beni, per quanto specificamente distinti e irriducibili: tra di essi *si deve* scegliere» (EL, 179-180). «Le due specie di beni sono irriducibili. Mentre l'uno trae la sua forza dall'appello che esso fa all'interesse dell'io, l'altro (il bene morale) si presenta sotto una dimensione che, nel suo aspetto formale, è *disinteressata*: lì il collegamento dell'io con l'oggetto avviene automaticamente, qui esso *deve* essere prodotto dall'io stesso con un suo atto. L'emergere del *dover essere* morale alla coscienza intellettuale spezza la serie automatica del comportamento e impone una *scelta*, nella quale unicamente si celebra la libera determinazione della volontà» (EL, 182). «Dopo la sospensione e la rottura del meccanismo deterministico, dovuta... all'irriducibile ambivalenza dell'oggetto morale, nell'atto della deliberazione elettiva, l'oggetto resta ancora presente alla coscienza... ma vi resta con una funzione di fondo: al primo piano emerge, invece, la volontà che rielabora se stessa (e cioè tutto e solo l'io che decide cosa fare di se stesso), e solo dopo questo lavoro di rinnovamento (che sarà sempre un rinnovamento, anche se finirà col confermare un atteggiamento già abitualmente acquisito) la volontà (l'io) si rivolgerà di nuovo direttamente all'oggetto, dopo la pausa sospensiva indotta dall'atto arbitrare» (EL, 204-205).

Nel testo appena citato, in nota, vi è un preciso riferimento a Tommaso, di cui si riprende la tesi che la volontà può anche prendere se stessa come oggetto di se stessa in quanto anche l'atto di volontà ha un aspetto di «bene».

Partendo da questa che egli chiama «riflessione volontaria» (volere volere una cosa), e che mette in parallelo con la «riflessione intellettuale» (saper di sapere un cosa), Corallo sviluppa la sua originale teoria sulla possibile dinamica dell'atto di libertà, in un discorso che si svolge al confine tra la riflessione filosofica e quella psicologica.

Nel successivo lavoro del 1961 (P1, pp. 203-234), egli sviluppa il tema della *riflessione* (intellettuale e *volontaria*), come *trascendimento*. Nell'atto di riflessione «la coscienza non solo pone sé di fronte all'oggetto, ma po-

ne la sua posizione di fronte ad esso: il trascendimento è totale... Nell'atto della coscienza riflessa si ha la possibilità radicale di misurare il valore di sé e delle proprie azioni, perché con l'autocoscienza l'uomo si vede anche come attore, cioè come principio, come radice causale di valori nel mondo, non legato all'oggetto conosciuto, all'atto suo stesso di conoscenza, e così può armonizzarsi nel quadro della realtà... nella libera finalizzazione di sé rispetto all'oggetto». «Oggetto del giudizio unificante (che è l'atto di libertà) è ancora lo stesso io, l'io che si scinde momentaneamente in soggetto e oggetto, in volente e in voluto: è l'io che diventa oggetto di scelta dell'atto di libertà... L'atto di libertà fa uscire per un momento l'uomo dal flusso delle cose, di cui è anche parte ma da cui può liberarsi appunto con la libertà... considerando delle cose e di sé gli aspetti e i significati eterni e i valori assoluti... La radicale bivalenza dell'uomo mostra qui tutta la sua forza, nel momento che l'uomo mette sé al paragone di se stesso» (P1, 225). «L'io, che è attualmente uno, e che rende possibile la razionalità della scelta come motivo a se stesso, nello stesso tempo è proiettato verso il futuro con due aspetti possibili, tra i quali sta ora decidendo. La scelta si pone effettivamente su questa prospettata possibilità duale, *e può aver luogo proprio perché tale doppia possibilità è vista solo e sempre come conseguente all'atto di libertà*: i due oggetti, per sé incommensurabili, trovano il punto comune, che ne permette l'unificazione, in quanto sono entrambi considerati *come possibili termini di un atteggiamento del soggetto*, da cui il soggetto prenderà diverso valore e significato. La libertà è il significato dell'uomo: quel significato che l'uomo può dare a se stesso» (P1, 226).

Perciò secondo Corallo, la capacità umana fondamentale, quella che rende l'uomo specificamente umano, è la capacità di diventare libero, quando questa capacità si sia attuata in un reale possesso della libertà. Questo possesso è una conquista, non un'eredità certa e pacifica. In questa tesi centrale Corallo si distanzia sia dall'assunto universale del pensiero illuministico-positivista, come anche dalla più comune interpretazione nel contesto cristiano, che vedono entrambi la libertà in atto come una sorta di qualità metafisica dell'uomo.

Da questi punti di partenza, che sono solo apparentemente lontani dal problema dell'educazione, Corallo parte invece come da «indispensabili premesse» per costruire la sua pedagogia.

3. *La pedagogia*

L'educazione è quindi per Corallo quel processo eterodiretto, orientato a promuovere la libertà, che nel piccolo dell'uomo è «soltanto una promessa». In tal modo l'educazione promuove l'umanità dell'uomo, in quanto permette alla potenzialità significante presente nel mero fatto esistenziale della nascita, di tradursi in atto, in significato realizzato. Si tratta perciò di un processo eterodiretto ed insieme autonomo, in quanto l'eterodirezione iniziale è tutta intesa allo sviluppo dell'autodirezione, cioè della libertà. Nell'assenza iniziale di libertà dell'immaturo risiede il fondamento dell'*autorità educativa* in senso proprio, cioè di un'autorità che promuove, che «fa crescere». In tal modo il compito fondamentale dell'educatore viene sintetizzato nell'espressione evangelica: «Bisogna che egli cresca e che io diminuisca», con cui il Battista esprimeva la propria relazione storica con Cristo. È una prospettiva che permette il recupero in un orizzonte religioso anche di tutto il travaglio delle pedagogie attivistiche e libertarie, al di là degli aspetti metodologici parziali, ma proprio nella più profonda e radicale delle loro istanze teoriche, cioè nell'affermazione che la funzione dell'educazione si gioca tutta nell'aiuto alla crescita della vita umana individuale, che è l'educando, e non l'educatore, il soggetto principale del processo educativo. Naturalmente questa posizione non risolve tutti i problemi connessi al rapporto fra educatore ed educando, autorità e libertà, contenuti e fini, promozione e trasmissione, all'interno del processo educativo. Abbiamo tentato in altra sede di svilupparne alcuni⁶. Ci sembra tuttavia fondamentale la soluzione fornita da Corallo al nodo teorico implicito nel rapporto educatore/educando, che vie-

⁶ Cfr. M. T. MOSCATO, *Educazione familiare e insuccesso scolastico*, in: AA. VV., *La famiglia e la scuola*, Roma, UCIM, 1983, pp. 9-62; *Il ciclo della vita e l'educazione*, «Pedagogia e Vita», 1983/84, n. 3, pp. 251-282.

ne qui sciolto non a partire da una qualsiasi definizione dei termini autorità e libertà, ma a partire dalla *funzione* specifica che l'autorità viene a svolgere in un *processo specifico* quale è quello educativo. Un'autorità che si fonda sull'assolvimento di una ineliminabile funzione, come tale riconosciuta e accettata (di qui l'esigenza di una piena maturità dell'adulto educatore), e che cessa di esistere una volta assolta la funzione stessa: questa è l'autorità educativa.

La pedagogia viene così fondata, come scienza dell'educazione (nel suo duplice aspetto teorico-descrittivo e normativo-applicativo), appunto perché diventa possibile, nella prospettiva di Corallo, individuare un oggetto proprio per la ricerca pedagogica, un elemento costante, che permanga al di là e al di sotto della infinita varietà delle forme storiche dei processi educativi, e a cui possa continuare ad attribuirsi il nome tradizionalmente usato di educazione.

Secondo Corallo questo elemento costante può essere individuato, attraverso un'analisi storico-empirica, nel fatto che tutte le società umane hanno sempre attribuito al processo educativo la finalità di rendere l'uomo «umano», in relazione al modello di umanità che quella particolare società aveva creduto di individuare, cioè al *significato* che ciascuna particolare versione di umanità storica attribuisce a se stessa. Sempre e dovunque l'educazione persegue la capacità umana fondamentale che ciascuna società ha creduto di individuare. E sempre e dovunque il modello di umanità proposto all'immaturo, quali che siano le singole capacità parziali e particolari che nel modello vengono inglobate, assume caratteristiche di normatività che, evolvendosi, giunge a forme di doverosità morale. In tal modo la libertà è possibile per qualsiasi uomo ed in qualsiasi momento storico, in cui la persona raggiunge la sua disponibilità morale, la capacità di *dire sí o dire no* alle cose per il *significato* che esse *presentano per me*.

Vorrei osservare che l'aggancio della prospettiva pedagogico-teoretica di Corallo a una base storico-empirica è particolarmente importante nella costruzione del discorso pedagogico scientifico. La conferma storico-empirica circa la dinamica del processo educativo diventa la base di legittimazione della teoria filosofico-educativa che pone la libertà come capacità umana fondamentale; per contro la libertà come forma dell'edu-

cazione, nel senso indicato da Corallo, costituisce un'importante categoria di lettura storico-interpretativa dei fenomeni educativi.

Personalmente, ritengo che proprio questi siano i miei debiti principali con Corallo, anche se non gli unici. Per il resto, i bilanci storico-critici devono essere necessariamente affidati ad una generazione piú lontana nel tempo.

DISCORRENDO DI LIBERTÀ CON GINO CORALLO *

Giovanni Maria Bertin

In *L'educazione. Problemi di pedagogia* Corallo distingue da una concezione essenzialmente negativa della libertà - intesa come defettibilità e decadimento dell'essere creaturale in una scelta che oppone alla ragione l'irrazionalismo degli impulsi e delle passioni, e come azione comunque indipendente da ogni motivo razionale - una concezione positiva e razionale. Per questa la libertà si effettua (nell'ambito «di quella promessa di bene, di soddisfazione, di valore che ogni cosa rappresenta per l'uomo») come atto di volontà (*voluntas ut libertas*) «non più comandato univocamente dalle cose, ma regolato e dominato dal soggetto medesimo» (194-195); e perciò divenuto, anziché «cosale ed esterno», umano e personale, e come tale atto *razionale*, caratterizzato da un *motivo* che non necessita

* Mi è gradito contribuire al volume in onore del caro prof. Corallo riprendendo un dialogo condotto con lui in altre occasioni. Ultima di queste una sua nota critica concernente, per l'appunto, il concetto di libertà assunto in chiave «problematicista». In quanto segue mi riferirò con la sigla PPLE a tale nota (*Il problematicismo pedagogico e la libertà in educazione. Argomento per un dialogo*, pubblicata nel Vol. I di: AA. VV., *Educazione e ragione*. Scritti in onore di G. M. Bertin, Firenze, «La Nuova Italia», 1985, pp. 271-279) e agli antecedenti teorici contenuti nel suo volume: *L'educazione. Problemi di pedagogia*, Torino, SEI, 1961 (sigla EPP). Dirò, successivamente, della concezione spiritualistica di G. Corallo e di quella problematicista, delle critiche rivolte dalla prima alla seconda e di un tentativo di risposta ad esse, del problema della libertà oggi, in situazione di «disordine esistenziale». Il tutto in cenni inevitabilmente schematici non consentendo la complessità dei problemi, affrontati in questa sede, altro tipo di trattazione.

deterministicamente l'oggetto, ma ne garantisce «l'aspetto d'originalità, di principialità, di creazione» (200).

Questa concezione:

a) rende legittima l'imputazione di colpa e merito, altrimenti impensabile (d'altronde ingiustificata anche nel caso che l'atto buono venga considerato come «razionalmente necessitato», in senso spinoziano ad esempio);

b) non impone quale prezzo inevitabile la sofferenza (causata ad esempio dallo sforzo di vincere la tentazione): l'atto buono può anche arrecare gioia;

c) suppone come suo fondamento non il contrasto piacere e dovere, ma il dualismo (metafisico) tra essere e dover essere; e cioè una radicale dualità del reale del quale fa parte tanto la dimensione fattuale delle cose quanto la dimensione ideale del valore (del dover essere).

Per tale dualismo di essere e dover essere la libertà si rende coestensiva alla moralità. L'uomo è libero, infatti, «non quando sceglie le cose pensando solo alle cose e dimenticandosi di sé e del suo destino, ma quando sceglie se stesso nelle cose, cioè quando decide qual è il se stesso ideale che egli vuole realizzare, attraverso il suo commercio col mondo delle cose». «In ogni atto di libertà egli crea ogni volta il suo destino, il tipo di umanità che vuole incarnata e realizzata» (221-222). Diventa egli stesso oggetto di scelta e *motivo* di essa, in quanto decide «direttamente di sé e della sua posizione finale nel mondo; e non delle cose del mondo, che sono quelle che sono»; «non sceglie direttamente le cose, ma sceglie quello che vuole sia il suo inserimento, per mezzo delle cose, nell'armonia degli esseri» (225). Tra i due *io*, possibili oggetti di scelta (l'*io* che consente al bene edonistico e l'*io* che consente al bene morale), l'atto di libertà si conferma come razionale nella scelta del bene morale, poiché per esso l'uomo, anche se non *aggiunge* nulla al mondo, «lo arricchisce del nuovo valore e del nuovo significato» che ha voluto dare a se stesso e al mondo «nel quadro totale dei valori, del dover essere» (201-202). Nella libertà morale - per cui si riferisce non alle sue tendenze attuali, non al soggetto «qual è esistenzialmente, ma quale egli sa di dover essere» - egli attesta di essere libero sia «di liberarsi delle cose, asserendo la sua superiore finalità umana», sia «di ribadire su di sé la catena delle cose, abbandonan-

dosi ad esse *sicut equus et mulus, quibus non est intellectus*» (218, 220). È da questa libera scelta - fondata su un giudizio morale presupponente l'esistenza di due specie irriducibili di beni (i beni economici ed i beni morali) e sulla possibilità di una riflessione spirituale completa (e cioè sulla riflessione volontaria) - che l'uomo è messo nelle condizioni di una effettiva ed autentica *autodeterminazione*.

Siffatta concezione della libertà, intesa quale condizione fondamentale ed indispensabile affinché l'uomo possa decidere e realizzare il significato (etico personale) da attribuire all'esistenza propria e degli altri, è tutt'altro che trascurabile dal punto di vista «problematicista», da cui si pone chi scrive queste note e che è oggetto delle osservazioni di Corallo; anzi è di massima accettabile, a condizione che essa implichi anche una azione rivolta a modificare il mondo (e cioè le *cose*) in funzione di una esigenza etica accolta nella complessità di tutte le sue componenti. Essa perciò va considerata come un aspetto particolare (fondamentale s'intende!) di una fenomenologia dell'idea di libertà più ampia che dia evidenza alla molteplicità dei suoi possibili significati nei settori principali della vita privata e pubblica, personale ed interpersonale, sociopolitica e socio-culturale in cui se ne afferma l'esigenza o se ne sostiene la validità. La prospettiva fenomenologica così intesa mette tra parentesi (accantona) le questioni classiche sull'essenza metafisica della libertà e sui suoi caratteri ontologici; ed indaga sulle funzioni differenti che assume l'esigenza della libertà in ciascuno dei sopradetti settori, dando rilievo agli atteggiamenti pragmatico-operativi in cui essa si può concretare e che può suggerire e promuovere nei campi considerati.

Da questo punto di vista, essenzialmente metodologico, l'analisi dà evidenza, ad esempio, al fatto che nel settore politico la libertà può concretarsi come libertà *da*, libertà *contro*, libertà *al fine di*: libertà *da* un regime di avvilita costrizione, attiva *contro* i sistemi politico-sociali che ne rappresentano le forze portanti, rivolta *al fine di* garantire con nuove strutture la fruizione dei diritti democratici da parte di tutti. Sul piano storico della vita nazionale essa ha ispirato in ogni tempo la lotta contro il tiranno e contro l'invasore; ha oggi la sua attualità, in rapporto all'accresciuta coscienza civile e sociale delle grandi masse, nella rivolta contro situazioni che impediscano all'istanza etica dell'uguaglianza di affermarsi non soltanto sul piano formale del riconoscimento giuridico, ma

anche su quello sostanziale della vita produttiva e della partecipazione alla gestione e al controllo del potere (per cui si richiede sì libertà dall'asservimento capitalista, ma anche dalla dittatura del proletariato laddove questa imponga la soggezione a nuove oligarchie). Sul piano etico-psicologico ha la sua espressione in istanze diverse, anche se tra di loro connesse: non lasciarsi sommergere dall'ondata confusa di bisogni e desideri (o dalla prepotenza dell'uno o dell'altro) quali fermentano nella vita quotidiana (anche subconscia ed inconscia); acquisire consapevolezza della loro natura, della loro genesi e dei loro meccanismi di sviluppo, in modo da controllarne l'influenza sul processo generale della vita personale, le loro eventuali forme di mistificazione, mascheramento e conversione; il loro possibile contributo, in positivo ed in negativo, alle complesse operazioni rivolte (mi permetto di precisare) alla *progettazione esistenziale*.

E, inoltre, significati specifici ed altamente problematici, la libertà può assumere, come è noto, nel rapporto tra vita individuale e strutture istituzionali. Si rivendica oggi, ad esempio, una libertà familiare che può volersi come indipendenza reciproca tra i membri che costituiscono la comunità domestica: coniugi, figli e genitori; od anche più radicalmente, una libertà *dalla* famiglia come istituzione, condannata come istituzione per eccellenza repressiva. Esigenze analoghe all'interno dell'istituzione scolastica, ove è rivendicata dagli studenti nei riguardi degli insegnanti, dagli insegnanti nei riguardi delle strutture di governo della scuola; ecc. Ed anche nella vita culturale, il principio di libertà si pone come problema dell'autonomia della ricerca scientifica dal potere, dell'esperienza letteraria ed artistica, della coscienza religiosa.

Tali «libertà» non sono facilmente disciplinabili ed armonizzabili reciprocamente sia per quanto riguarda il loro urgere nella vita interiore della personalità, sia per quanto riguarda il loro emergere sul piano della vita pubblica, nella quale possono apparire non solo come diverse ma anche in contrasto reciproco; e ciò tutte le volte che l'esercizio dell'una rende difficile o impossibile quello dell'altra. La esemplificazione in questa direzione è anche troppo facile; e non è il caso qui di riproporla.

Per concludere su questa parte relativa alla concezione della personalità nella prospettiva del problematicismo, mi si permetta di ricorrere ad un'autocitazione ricavata da un mio scritto in argomento.

«La libertà non costituisce una proprietà metafisica, un attributo originario dell'uomo nel senso che questi sia dotato di *libertas indifferentiae* o che sia libero, nel senso di Sartre, qualunque cosa egli faccia: l'illusorietà di tale concezione è largamente dimostrata anche dagli studi psicologici. La libertà non è un dato intuibile dal sentimento né un teorema dimostrabile dall'intelligenza: è il presupposto necessario ad uno sviluppo della personalità inteso come superamento dei limiti che essa incontra, giacché senza la libertà tale superamento non è possibile né pensabile. Ciò non significa che la vita personale possa svolgersi indipendentemente da ogni limite; significa che essa, anziché soggiacere fatalisticamente ad ostacoli e difficoltà, deve assumerli coraggiosamente come condizioni del suo progredire e maturare. Con questo non si afferma che la libertà costituisca un valore assoluto, ma soltanto che essa costituisce un ideale regolativo (un'"esigenza") della vita personale concretabile in rapporto a situazioni determinate, ai fini prescelti, ad ostacoli frapposti; e perciò sempre in modo approssimato ed esposto allo scacco e all'insuccesso. L'uomo non è libero ontologicamente (assolutamente); può rendersi libero (relativamente) dall'influenza negativa di determinate condizioni, rispetto a fini anch'essi "determinati"» (*Società in trasformazione e vita educativa*, La Nuova Italia, 1969, 13-14).

In quanto precede sono state esposti sommariamente (ed impoverendoli alquanto, e ci dispiace specialmente per la prima) alcuni aspetti significativi di due diverse concezioni della libertà: l'una di tipo metafisico-spiritualista sostenuta da G. Corallo; l'altra di tipo «problematicista». Procediamo adesso al rilievo delle critiche che la spiritualista rivolge alla problematicista nella nota che abbiamo siglata PPLe.

In essa l'A., denunciato il carattere polivalente dell'antinomicità in genere, si sofferma sull'antinomia tra autorità e libertà per precisare (e siamo per questo aspetto d'accordo) che l'autorità educativa assolve il suo compito non nel «restringere il campo dell'esercizio dell'azione», ma nello «sviluppare la libertà come capacità, dimensione, disponibilità della persona»; e che perciò essa, anziché venire accantonata o soppressa, deve (in tutte le sue forme, rappresentate dall'oggettivo, dall'altro, dalla società, ecc.) stimolare e potenziare la capacità di scelta del singolo. Formulando una serie di osservazioni che comportano riserve all'impostazione problematicista, carente alle basi, a suo parere, in fatto di «integrazione razionale». Elenchiamo le principali.

a) L'esercizio dell'autorità educativa suppone un soggetto educativo «plasmabile, regolabile in qualche misura dall'esterno, dall'*altro*, dall'oggettivo», in quanto essa ha il compito di spingere l'allievo «a crescere verso se stesso, cioè a divenire libero». Non è sufficiente perciò che il problematicismo riconosca la parziale validità delle metodologie eterodirette (per l'acquisizione di abilità tecniche, nel caso di psicologie in difficoltà, di livelli inferiori di maturità, ecc.); esse hanno una loro validità generale nei riguardi dell'educazione alla libertà.

b) L'educazione alla libertà non può essere staccata dall'educazione alla responsabilità (come ammette, a suo parere, il problematicista): siffatta scissione «riduce la libertà a un puro spontaneismo esteriore, e toglie alla responsabilità ogni valore morale»: «agire liberamente è in concreto agire responsabilmente».

c) Non è l'atto di scelta che garantisce la libertà del soggetto (secondo quanto asserisce la formula problematicista: «la personalità si costituisce secondo un atto di scelta che garantisce la sua libertà»); ma è il fatto di essere liberi (di *farsi* liberi, preferirci) che rende possibile la scelta.

d) La libertà non è soltanto la possibilità (negativa) di superare la pressione dei condizionamenti soggettivi ed oggettivi che vincolano la vita personale; ma è per l'appunto, insiste Corallo, «la capacità del singolo di creare il tipo e il grado della sua umanità nei confronti delle cose» (non di creare se stesso né tanto meno le cose; la libertà ha limiti ben precisi). Affinché questa liberazione nei riguardi delle cose abbia *sensu* è però necessario ammettere un loro «peso ontologico», e pertanto presupporre fondamenti filosofici di carattere metafisico (Per le citazioni, cfr. PPLE, pp. 275-279).

Rispondiamo brevemente a queste osservazioni.

a) Non ci sembra appropriato attribuire al processo educativo le metafore del modellare, plasmare, ecc., se esso deve essere inteso come educazione alla libertà. Lo sono molto di più i termini, ormai di uso corrente, di stimolare, promuovere, favorire, ecc., poiché questi fanno riferimento ad un potere originario di reattività e di creatività da parte del soggetto, anziché ad una attitudine passiva, analoga (al limite) a quella della

materia (creta o marmo) manipolata dallo scultore. Per quanto riguarda le varie forme di autorità esemplificate da Corallo (*l'oggettivo, l'altro, la società, ecc.*) è da dire che ciascuna rappresenta un mondo complesso, estremamente articolato e complicato al proprio interno, cosicché essa assume (come d'altronde le assume anche il momento della libertà) significazioni diverse, difficilmente accomunabili in una formula comune.

b) Il problematicista prospetta come possibile la scissione tra educazione alla libertà ed educazione alla responsabilità perché ciò attestano di fatto tradizioni ed iniziative svariate (si pensi, ad esempio, al «permisivismo» contemporaneo), non perché essa sia pedagogicamente giustificabile. E perciò entrambe le teorie (di Corallo e la problematicista) sono concordi sulla questione in linea di fatto.

c) Il problema del rapporto tra scelta e libertà e della loro rispettiva priorità logica (è la scelta che garantisce la libertà, o viceversa? si domanda C.) va risolto riconoscendo l'intrinseco carattere dialettico del rapporto medesimo per cui l'una è, sul piano pedagogico, teoreticamente e pragmaticamente correlata all'altra. E infatti la privazione dell'una rende inconcepibile l'altra: sarebbe pensabile un effettuarsi della scelta in situazione di illibertà? O, viceversa, una libertà priva dell'orizzonte di molteplici scelte?

d) La concezione della libertà come capacità di attribuire senso e significato alle cose (all'esperienza) rappresenta, lo si è già detto, una tesi valida e convincente, ma non unica ed esclusiva. Essa non può sostituire né rappresentare altre funzioni possibili all'interno dell'esperienza: ad esempio, quelle di combattere le pressioni esercitate dal sistema di condizionamenti biopsicologici e psicosociali, di suggerire la sperimentazione di tipi di umanità diversi da quelli vissuti nella realtà, di rendere possibile quale obiettivo educativo (e fondamentale nella situazione attuale) l'educazione a progettare razionalmente l'esistenza nella sua globalità, anziché subirla irrazionalmente. Quest'ultima funzione è, sul piano della ricerca, a mio avviso, di particolare interesse, e si precisa come indagine sulla funzione che può esercitare l'idea di libertà, oggi, nei riguardi dei processi di trasformazione socioculturale e politica in atto e dei riflessi etico-esistenziali che essi provocano all'interno di una civiltà

in crisi come lo è la nostra. Ci si consenta di fermarci rapidamente su questo aspetto¹.

Mi permetto di richiamare in proposito le conclusioni di un mio studio: *Disordine esistenziale ed istanza della ragione. Tragico e comico; violenza ed eros* (1981). Lo citerò con la sigla DE. In esso do rilievo alla tesi secondo cui la crisi della civiltà appare caratterizzata, nel suo fondo, da una situazione generale e conturbante di «disordine esistenziale». E cioè dal divergere e contrastare in essa di forze reciprocamente inconciliabili, affrontate sí, e a livello mondiale, da reiterati e generosi sforzi di «conciliazione», effettuati tanto sul piano politico-sociale, quanto su quello etico-pedagogico, ma tuttora ben lungi dall'esibire successi concreti e consistenti, e neppure consensi sufficientemente persuasivi ed ampiamente diffusi. Cosicché sembra dominante e pervasiva nel nostro pianeta, anziché il trionfo dell'idea di libertà, la figura - liquidatoria di ogni velleità e dissacrante di ogni illusione - del *tragico*. Questa situazione può essere forse spiegata come lo sviluppo coerente e come l'effetto ineluttabile di un potenziarsi a dismisura della *volontà di potenza*, messa in scacco nella sua ascesa dalla sconfitta del tentativo nazista di dominazione mondiale nell'ultima guerra, ma per incarnarsi nelle aspirazioni torbide, più o meno mistificate e coscienti, di personalità individuali e collettive cariche di frustrazioni e di risentimenti, ed ansiose di rivalsa, e perciò orientate in direzioni concorrenziali rivolte alla distruzione reciproca. Siffatta volontà di distruzione si manifesta in molteplici direzioni, attive sul piano del conscio ma soprattutto nel sotterraneo dell'inconscio, differenti di natura a seconda dei soggetti che ne diventano portatori, della loro storia interiore, degli ambiti vitali che assumono come obiettivi di aggressione, nonché dell'intensità e della potenza delle energie messe in azione. Nella storia del nostro secolo esse si sono rivelate nella pienezza della loro brutalità nelle persecuzioni politiche e negli eccidi razziali; oggi covano

¹ Prima di passare oltre, avrei dovuto rispondere all'ultima delle obiezioni rivolte alla teoria problematicista, e cioè alla sua mancanza di «peso ontologico», di fondazione metafisica. Non l'ho fatto perché non mi è sembrato corretto eludere la questione con notazioni risapute e perciò ridondanti. E tuttavia non mi sembra privo di significato il fatto che il discorso fin qui tenuto abbia potuto svolgersi senza alcun riferimento tanto all'ipotesi metafisica quanto a quella antimetafisica.

minacce apocalittiche nell'espandersi della gara per il perfezionamento degli ordigni bellici e soprattutto dell'armamento nucleare. Ma il tragico impera, sia pure in forme meno vistose però non meno allarmanti, anche nell'orizzonte del quotidiano, in cui si estendono, in misura crescente, comportamenti attestanti, da un lato, il gusto nullificante dell'insignificanza e dell'inautenticità dei conformismi di gruppo, premuti dal prepotere delle forze massificanti; dall'altro, la contagiosa sterilità di conati di protesta e di evasione che si manifestano nella criminalità organizzata, nel rifugio della drogadipendenza, nella bancarotta del suicidio. Siffatte tendenze rafforzano a livello di riflessione esistenziale le propensioni nichilistiche: per esse l'universo umano proverrebbe dal caos di istinti e di impulsi primigenii cui non è possibile apportare, con gli sforzi della libertà morale di cui si è detto, correzioni di rotta consistenti; e poiché la bontà è in esso impossibile, la libertà, se esiste, non può scegliere che tra due percorsi ugualmente negativi e distruttivi, costituiti dall'alternativa tra divenire vittime o rendersi carnefici.

In una prospettiva antropologica meno pessimista che legittima una funzione in qualche modo «creativa» della libertà - in quanto dà rilievo agli aspetti contraddittori della natura umana, e perciò anche a quelli positivi e non soltanto a quelli negativi - l'uomo appare prodotto ma anche produttore di una prassi che tende all'ordine nonostante il disordine, caratterizzata sì da un alto grado di incertezza ma anche di *apertura* al rischio e alla ricerca. Egli rappresenta un sistema ipercomplesso in cui si mescolano disordine e ordine, irrazionalità e razionalità, da considerare come forze non inevitabilmente incompatibili, ma antagoniste e tuttavia complementari nell'auto-organizzazione e nel divenire antropologico. Cosicché l'uomo - benché effettivamente il suo universo «comporti l'errore sul piano della cognizione e la *hybris* sul piano dell'azione e perciò sia disturbato da un onnipresente disordine» - non costituisce «un robot programmato deterministicamente, ma un sistema aperto, integrato in un processo evolutivo caratterizzato da dinamismo e creatività, e garantito nel suo sforzo di autodeterminazione dal possesso di una (relativa) libertà che lo differenzia nettamente, in quanto promotore di un mondo di ragione, dalle altre specie animali».

Nell'ambito di questa teoria problematicista (che potremmo definire qui realista: non pessimista né ottimista) l'educazione alla libertà può essere confortata dalla convinzione che «la duplicità del *sapiens-demens*»

possa, anziché cedere al prevalere della *dementia*, progredire verso l'idea dell'uomo *razionale*, protagonista di una società nuova «in cui il policentrismo e la comunicazione sempre più larga ed intensa (intellettuale ed affettiva) potenzino le attitudini organizzative ed inventive ed arricchiscano la qualità della vita di tutti (e non solo di singoli, di ceti o di gruppi privilegiati)»; ma ciò tenendo ben presente l'avvertenza che siffatta società «non è garantita in partenza»: il suo avvento dipende dai risultati che l'uomo otterrà nel suo faticoso cammino verso l'autodeterminazione; e verso la sconfitta delle energie protese alla violenza e all'autodistruzione (Citazioni in DE, 318, 319, 320).

E poiché lo spirito di violenza rappresenta l'elemento negativo più ostile all'instaurazione della ragione nel mondo, e perciò all'avvento della libertà, giustamente si pone l'educazione alla ragione come obiettivo principale di un processo formativo che voglia *liberare* l'uomo dai condizionamenti biopsichici e socioculturali potenzialmente od in atto portatori di violenza e di volontà distruttiva, sostituendoli con altri, portatori di ragione e volontà costruttiva.

In questa prospettiva l'educazione alla libertà coincide con l'educazione alla ragione²: e perciò promuovere e diffondere tale coincidenza diventa anche l'obiettivo principale di un'educazione rivolta alla *progetta-*

² Di educazione e libertà G. Corallo ha trattato, oltre che nell'ampia parte III del volume citato (pp. 179-320), nelle opere precedenti *Educazione e libertà* e *La pedagogia della libertà*, pubblicate entrambe a Torino, nel 1951. In esse ha ribadito il principio della formazione della coscienza morale come principale obiettivo educativo. Per essa il fanciullo deve rendersi «capace di *volere* ciò che egli deve *moralmente* volere, e cioè di volere con consapevolezza morale» (*Educazione e libertà*, p. 218).

Un ripensamento adeguato della sua dottrina in argomento richiederebbe un esame ben più ampio ed approfondito di quello abbozzato nelle pagine precedenti. Esso potrebbe assumere come termini di riferimento due opere molto apprezzate da chi qui scrive: O. HAMELIN, *Essai sur les éléments principaux de la représentation*, a cura di A. Darbon, Paris, 1925 (La PUF ne ha curato una nuova edizione nel 1952); P. MARTINETTI, *La libertà*, Milano, 1928. Il volume dell'Hamelin interpreta la libertà come momento costitutivo della personalità, intesa come categoria in cui culmina il processo dialettico di costruzione dello spirito. (Su di essa, cfr. il recente ed eccellente saggio di R. MORRESI, *Introduzione ad Hamelin*, Napoli, 1982). Quello di Martinetti costituisce una indagine esemplare sul processo storico-filosofico dell'idea di libertà (analizzata in rapporto all'indeterminismo teologico e filosofico, al determinismo naturalistico, teologico e razionale, alla concezione neoplatonica e a quella critica, ecc.). Entrambi muovono da presupposti idealistici differenti da quelli cui si ispira il neo-

zione esistenziale: a un atteggiamento globale rivolto cioè a *costruire l'esistenza*, e non a *subirla*. In tale direzione ci sembra vada interpretato il monito di Nietzsche che invita i contemporanei ad opporre, per l'appunto, la *ragione* al *gigante caso* che ha mantenuto fino ad oggi artefice della storia la *non-ragione: l'assurdo* e il *senza-senso*.

Siffatta prospettiva, concernente la funzione dell'idea di ragione in un mondo caratterizzato da disordine esistenziale, è proprio inaccettabile da Gino Corallo?

idealismo italiano, e concludono con motivi di apertura al momento del «divino». Secondo Hamelin il teismo rappresenta la sola ipotesi che consenta all'idealismo di non cadere nell'antropocentrismo: esso è dunque la dottrina «qui satisfait le mieux aux exigences de la philosophie idéaliste» (*op. cit.*, 494); secondo Martinetti «l'essenza e il principio della libertà dell'uomo è nella sua personalità divina, nell'essere suo assoluto così come è coesenzialmente nella Ragione assoluta» (*op. cit.*, 491).

Il rapporto che si pone tra dottrina della libertà e convinzione religiosa è delineato da Corallo con un accento di modernità che l'avvicina, mi piace rilevarlo, a quello della «teologia della speranza». Secondo lui, infatti, l'uomo «è chiamato, o mandato, a portare il suo contributo quasi di manovalanza a Dio per la creazione del mondo, che non è ancora definitivamente compiuta. Il mondo, che è fatto tutto, per un aspetto, in quello che riguarda la sua entità attuale e lo sviluppo delle cause efficienti, attende ancora di arricchirsi (o di impoverirsi) di significato per mezzo dell'opera dell'uomo, e quest'opera dell'uomo è la storia, se egli, agendo da uomo, vuole scrivere qualcosa sulle sue pagine bianche» (EPP, 220 nota).

IL TEMA DELLA VOLONTÀ IN GINO CORALLO

Mario Mencarelli

1. C'è un motivo, nella pedagogia di Corallo (impegnata, sulla base di una moderna fondazione epistemologica, alla promozione della *libertà interiore* dell'uomo), che merita di essere considerato a sé, pur nella connessione che ha con i motivi di un pensiero complesso, che conosce le tensioni di una stagione storica, le attese di una società democratica, il bisogno di autenticità dell'uomo, la coesistenzialità dei valori alla affermazione della personalità. Questo motivo riguarda l'*educazione della volontà*, e si snoda, nelle opere e nei saggi di Corallo, attraverso le stesse argomentazioni che sostengono l'*educazione della libertà*.

Noi analizzeremo questo motivo, preoccupandoci in primo luogo di rappresentare, con le stesse parole di Corallo, tempi e problemi che legittimano l'urgenza di una educazione della volontà.

In *Educazione e libertà nella società contemporanea* (1965) Corallo denuncia «l'abbuiarsi dell'orizzonte etico nella coscienza dell'uomo contemporaneo», il quale «importa, come cause ed effetti insieme, una estenuazione della cultura, un restringimento della libertà e uno scadimento del senso religioso»¹. Tra le cause della «crisi dell'anima contemporanea» è da collocare senz'altro «l'incomprensione reciproca»: «incomprensione tra persona e persona, tra gruppo e gruppo, via via allargantesi fino alle

¹ G. CORALLO, *Educazione e libertà nella società contemporanea*, in: AA. VV., *Educazione e società nel mondo contemporaneo*, Brescia, «La Scuola», 1965, p. 249.

dimensioni internazionali»². Ma tutte le cause, dalle quali discendono «contraddizioni» e «compromessi», fanno capo al diffuso «*disorientamento* nei riguardi della concezione della vita»: troppo diffuso è il «girovagare senza regola» e a poco serve «il solo *voler* considerare la posizione altrui, il *voler* entrare in discorso con l'altro per ricercare una composizione delle divergenze»³.

I tempi attendono che ci si disponga a «*voler* considerare la posizione altrui» e a «*voler* entrare in discorso con l'altro» per operare ogni essenziale e valida mediazione. Ma «questa disposizione di apertura verso l'altro suppone un alto grado di finezza umana, per cui si sia superata la rozzezza psicologica dell'istinto che fa confondere il diverso con l'ostile e il contrario, e la coesistenza con la soppressione dell'altro»⁴. E suppone anche che il rapporto tra gli uomini (sociale, politico, o anche solo economico) non si restringa agli aspetti puramente tecnici: la mediazione non consente lo scardinamento del limite tra il bene e il male e non consente il misconoscimento della sfera della libertà e della eticità⁵.

Gli equivoci prodotti dalle interpretazioni psicologistiche e sociologistiche sono al principio della «superficialità morale» (per non adoperare espressioni più forti), alla quale consegue un sostanziale «restringimento della libertà», la cui funzione soffocante si avverte nonostante l'en-

² Ib., p. 247.

³ Ib. La delineaione di questi tratti non è meramente descrittiva, è anzi strettamente conseguente ad una critica di quelle pedagogie che si risolvono in interpretazioni sociologistiche e psicologistiche dei fatti umani. Corallo rivendica l'irrinunciabilità di una base assiologica dell'educazione, ontologicamente fondata, metafisicamente definita: per altra via non è possibile dare spiegazione dei valori. E conseguentemente avverte che «La tendenza a "spiegare" l'esistenza dei *mores* col fatto stesso del loro formarsi e del loro esistere è (...) automatica in una certa scuola sociologica: logicamente, partendo essa dal dommatico presupposto che l'etica (e con essa la filosofia e la religione) sono dei prodotti secondari dei *mores*, lungi dall'esserne, anche parzialmente, la causa. (...) In sostanza, questa maniera di vedere i fatti oscilla tra un insignificante tautologia (l'origine e l'esistenza dei fatti si "spiegano" col fatto della loro origine e della loro esistenza) e la negazione aprioristica di un possibile "significato" (etico, logico, religioso...) dei fatti che non *deriv*i dai fatti stessi, e che non sia perciò puramente un altro "fatto"» (p. 245).

⁴ Ib., p. 247.

⁵ Ib., p. 248.

fasi con la quale si sciolgono inni ai diritti dell'uomo e alla libertà della quale tutti si sostanziano⁶.

2. L'unica prospettiva, in questo stato di cose, si apre nel «far leva contemporaneamente sulla persona e sulla società: su quella per animarne l'educazione nel senso di una libertà che non sia puramente tecnica o "economica"; su questa per eliminarne tutto ciò che, nella legge o nel costume, nella teoria o nella prassi, favorisce l'alienazione dell'uomo da sé, il suo sperdersi nella massa, la sua presenza puramente numerica come fattore di produzione. *Libertà*, nella persona; *democrazia*, nella società, sono le parole che si sogliono usare per esprimere questi concetti: ma sono, secondo l'espressione inglese, *weasel words*, parole tremendamente ambigue»⁷.

Le possibilità di redenzione esistono: ma vanno cercate oltre il limite della ambiguità.

Corallo prospetta la possibilità (e la «necessità») di una triplice redenzione del mondo umano e sociale di questa nostra stagione:

a) redenzione della *persona*, dal mondo dei fatti e della tecnica ;

b) redenzione del *fatto sociale*, da una sua presunta ineluttabile mondanità che lo disumanizza in quanto esso, a sua volta, disumanizza la persona nella massa e nel puro momento della produzione e dello scambio, o, che è lo stesso, nel puro momento del progresso tecnico;

c) redenzione della *società concreta*, di questa o di quella comunità di lavoro e di intenti (sia essa la famiglia o lo Stato), dalle forze anonime che

⁶ Ib., pag. 250. In positivo, Corallo afferma che «Conoscenza e moralità sono i due elementi che, in sintesi concreta, danno origine all'atto di libertà. Ogni loro indebolimento o spegnimento importa quindi, *ipso facto*, una estenuazione o una perdita della libertà». Ognuno vede quanto pesi quell'indebolimento anche in ordine alla «libertà di coscienza», che talvolta viene intesa soltanto come «liberazione da sopravvivenze mitiche o tiranniche, da oppressioni di carattere fideistico o religioso», con una funzione sostanzialmente negativa e non proattiva.

⁷ Ib., p. 244.

se ne sono impadronite, dalle spinte meccaniche provenienti dai rapporti di forza, dal cieco costume, dalla pura logica del calcolo⁸.

L'elemento sul quale focalizzare l'impegno educativo è dunque, in ordine a ciascuna di queste possibilità, la libertà umana, in virtù della quale la persona può trascendere costantemente la propria precarietà esistenziale. Questa libertà viene presentata da Corallo come «capacità di farsi "principio"»: ed è capacità che la creatura non ha *da sé*, ma l'ha *in sé*, perché l'ha ricevuta come sua e quindi le appartiene⁹.

La persona umana si distingue dunque per la sua capacità di «farsi causa o principio»: è quanto la connota effettivamente e la differenzia dalle cose. Anche se l'uomo non può diventare un «principio assoluto», non si può ignorare che egli «è veramente un principio, se pur principiato».

Qui sta l'elemento focale del motivo che ci interessa. Corallo lo definisce con queste parole: «Il luogo dove l'uomo celebra questa sua suprema capacità che lo fa essere uomo, è la volontà, e la celebrazione di questa sua principalità è quello precisamente che si chiama l'atto di libertà»¹⁰.

Quindi la volontà è una caratteristica essenziale della libertà poiché è la «riflessione volontaria» che consente alla libertà stessa, se vuole evitare di deteriorarsi nello spontaneismo o nel naturalismo o nelle varie forme di funzionalismo che il pensiero contemporaneo ha espresso¹¹, di rivelare «la sua *inequivocabile essenza morale*, costituendola come una *posizione totale*, o, se si vuole, un rifacimento dell'io, mentre la pura cono-

⁸ Ib., p. 245.

⁹ G. CORALLO, *Pedagogia*, vol. I, *L'educazione. Problemi di pedagogia generale*, Torino, Società Editrice Internazionale, 1961 (I ristampa, 1967), pp. 208-209. Più analiticamente: «L'uomo ha pertanto delle attività proprie che gli appartengono, come si può del resto asserire di qualunque atto dell'essere creaturale: è il fuoco che riscalda, e non Dio in occasione della presenza del fuoco; e così è il maestro che insegna, e non Dio in occasione della parola del maestro. Naturalmente la causalità propria della creatura non può giungere alle radici stesse dell'esistenza dell'essere: la creatura non crea, nel senso nel quale di Dio si dice che crea dal nulla. Ma la causalità creaturale può produrre come effetto proprio qualche cosa nell'essere, e questo qualche cosa esiste, ed è reale» (p. 209).

¹⁰ G. CORALLO, *Pedagogia*, vol. I, cit., p. 209.

¹¹ Questi motivi critici costituiscono anche l'asse sul quale Gino Corallo costruisce la sua valutazione del pensiero e dell'opera di un autore, come Dewey, che pur ha elaborato

scenza di sé è per l'uomo ancora soltanto un *inventario* di quello che egli è»¹².

Prima di proseguire il discorso è necessario fermare la riflessione su un punto rilevante delle argomentazioni di Gino Corallo: è il punto sul quale è possibile verificare la piena attualità delle tesi che il pedagogista catanese sostiene in ordine alla educazione della volontà.

Sostiene Corallo: «La distinzione delle varie componenti dell'uomo, fuori della loro unità sostanziale, si può fare solo in linea astratta e per l'utilità dell'analisi concettuale: nella realtà concreta tali divisioni non esistono. Corpo e spirito, animalità, intelletto e volontà..., perdono il loro valore umano fuori dell'unità che li lega. L'uomo non è una persona che *ha* il corpo; egli non è persona senza il corpo. La sua personalità *umana* risulta da un'unità (corpo-spirito) a cui il corpo è essenziale. E così si dica per gli altri elementi solo astrattamente separabili»¹³.

Ora chi si disponga a esplorare quanto la ricerca psicologica e pedagogica ha elaborato su questi temi si imbatte in questa diffusa convinzione (pur intesa nella diversità degli accenti): la volontà è espressione di tutta la personalità. L'affermazione, preceduta da intuizioni che possono ritenersi classiche, va intesa tenendo conto della ricchezza dei contributi emersi dalle esplorazioni delle virtualità dell'uomo, del suo potenziale educativo, del mondo assai complesso delle motivazioni¹⁴.

In questo quadro la tesi di Corallo si pone con tutta la sua validità: ove non si presti attenzione alla unità sostanziale della persona, inevita-

una teoria della libertà e della democrazia: ma in questa teoria deweyana l'uomo è prevalentemente funzione della società, privo di una sua iniziale e costitutiva identità ontologica (Si vedano a questo proposito le seguenti opere di Corallo: *La pedagogia di Giovanni Dewey*, Torino, SEI, 1950; *Idee e fatti nelle scuole d'America*, Salerno, Hermes, 1955; Dewey, Brescia, «La Scuola», 1957; *La didattica moderna negli USA*, Brescia, «La Scuola», 1958. Per quanto concerne le critiche al funzionalismo, si veda *Strumentalismo e funzionalismo: Dewey, Claparède e Piaget*, in: AA. VV., *Questioni di storia della pedagogia*, Brescia, «La Scuola», 1963, pp. 833-860).

¹² G. CORALLO, *Pedagogia*, vol. I, cit., pp. 209-210.

¹³ *Ib.*, p. 142.

¹⁴ Intorno alla ampiezza del dibattito aperto dalla ricerca su questo problema si veda la

bile è imbattersi in molteplici forme di riduttivismo nella educazione della volontà (dallo spontaneismo all'intellettualismo al volontarismo).

Naturalmente l'attenzione alla totalità della persona non toglie l'opportunità e la necessità di analizzarne gli elementi che la compongono: una più profonda conoscenza delle parti (istinto, emotività, affettività, pensiero, linguaggio, ecc.) è al tempo stesso una più profonda conoscenza della persona e quindi degli itinerari che occorre percorrere per condurre la personalità alla sua piena affermazione¹⁵.

3. Come può dunque sorgere la *volontà*, come atto specifico e come tratto delle personalità?

La risposta a questa domanda deriva dalla analisi compiuta da Corallo delle funzioni proprie dei singoli elementi che compongono l'unità della persona. Citiamo prima una felice sintesi di questa analisi con le stesse parole di Corallo. Daremo di seguito la risposta.

Ecco la sintesi: «L'anima si pone gerarchicamente al di sopra del corpo: non perché possa esistere un corpo che sia *umano* senza uno spirito, ma perché si possono trovare tutte le qualità corporee del corpo umano in corpi che non sono umani. Dentro lo stesso soma, si distinguono poi, e si ordinano con lo stesso gradiente, la pura corporeità, la vita vegetativa e la sensibilità animale: la pianta esiste senza le funzioni dell'animale, ma non c'è animale senza funzioni vegetative».

nostra relazione *L'educazione della volontà*, introduttiva, insieme ad una relazione di Leonardo Ancona dal medesimo titolo, ai lavori del XXIV Convegno di Scholé, in: AA.VV. *L'educazione della volontà. Atti del XXIV Convegno di Scholé*, Brescia, «La Scuola», 1986, pp. 20-66.

¹⁵ In ordine alle possibilità di analisi degli elementi che compongono l'unità sostanziale della persona, Corallo osserva che fra gli elementi esiste «come una gerarchia scalare, che risulta certamente in un ordine assiologico, ma che si basa fundamentalmente su una relazione di carattere esistenziale, in quanto gli elementi più "alti" non si possono pensare esistenti se non sulla base di quelli "inferiori", i quali pur essendo disponibili per una assunzione nella forma progrediente, possono tuttavia esistere senza di essa» (*Pedagogia*, vol. I, cit., p. 143).

«Nell'interno dello spirito, intelletto e volontà mantengono analoghe relazioni. L'intellettualità non può asserirsi senza il corpo, ma è indipendente dalla volontà, a cui è però indispensabile: se non abbiamo conoscenza di esseri corporei e intelligenti privi di volontà, abbiamo però esperienza di nostri atti intellettuali ai quali non è immanente nessun movimento volontario. La volontà potrà essere attiva, esteriormente, per suscitargli e renderli possibili esistenzialmente, ma il loro compimento è soltanto affare dell'intelletto e del giudizio. Il presentarsi, davanti alla memoria o all'attenzione, di elementi di un giudizio o di oggetti intellettuali, può provocare la formulazione del giudizio o la percezione intellettuale senza che si renda necessario nessun intervento attuale della volontà. La volontà invece suppone sempre la presenza immanente, in ogni suo atto, del giudizio intellettuale: essa è una tendenza che si desta alla presenza del suo oggetto, che però le giunge soltanto nella forma intellettuale del giudizio (Più esattamente dovrebbe dirsi che la volontà rappresenta il muoversi dell'uomo verso certi oggetti che gli sono presenti in certi giudizi)». Dal canto suo «L'intelletto è la capacità che l'uomo ha di prender contatto, in certo modo, concettualmente col mondo esterno: esso conosce le cose, le *comprende*, quasi *com-prehendit*, porta dentro: e il suo conoscere consiste essenzialmente nel farsi in un certo modo tutte le cose, nel modificare sé per ogni cosa che intende; come quando si dice volgarmente che per essere comprensivi occorre sapersi mettere dal punto di vista degli altri, - così l'intelletto si mette dal punto di vista della cosa che conosce, si arricchisce, in certo modo, dell'atto di essere della cosa»¹⁶. A nessuno sfugge la ricchezza delle dinamiche che le singole funzioni sono in grado di esprimere, nella loro identità e nei rapporti in cui possono intervenire. Si potrebbe pensare, nel leggere la pagina citata, a tutta la complessità della vita psichica, nella quale si avvia il processo in cui matura l'*atto di volontà* e nella quale ha le sue radici il *carattere* della persona.

Ed ecco la risposta alla domanda che è all'inizio di questo paragrafo: «Sulla base della conoscenza sorge la volontà, come *tendenza al possesso* di ciò che l'intelletto ha conosciuto, *se l'oggetto si presenta alla persona come un bene proprio* (= valore). La volontà è la tendenza che scaglia l'uomo al possesso delle cose: dal barattolo della marmellata a Dio. La mancan-

¹⁶ G. CORALLO, *Pedagogia*, vol. I, cit., p. 143.

za di questa tendenza naturale verso il valore (*abulia*) è una malattia, come per l'intelletto il cretinismo»¹⁷.

Dunque chi non conosce non vuole, e non è possibile volere le cose (e i valori) che non si conoscono. La risonanza di questa tesi sul piano dei *contenuti* dell'azione educativa (e dell'azione scolastica) sarà considerata più avanti. Intanto è necessario affrontare alcune questioni, che possono essere poste con questo interrogativo: posta la gerarchia di cui si è detto, e dato il «servizio» che l'intelletto rende alla volontà, la volontà è superiore all'intelletto? La questione ha alimentato intensi e fervorosi dibattiti per tutto il medioevo e ha conosciuto le stagioni dell'intellettualismo cartesiano e illuministico, come ha conosciuto le stagioni del volontarismo kantiano e di alcuni idealismi.

Per Corallo la questione è mal posta, perché formulata in termini astratti. L'intelletto e la volontà non esistono di per sé, ma esistono nell'uomo, nella sua unità sostanziale. E quindi è l'uomo che compie l'atto di intellesione. Ed è l'uomo, ancora, che compie l'atto di volontà. Non può quindi esistere un atto di volontà che non sia al tempo stesso un atto di intelletto (e proprio per questo la volontà va intesa come *atto razionale*, e non come impulso, o come istinto, o come passione...). Il che rinforza l'importanza del concetto che obbliga a tener conto della unità della persona.

Qualche riflessione, intorno alla questione sollevata, può svilupparsi sul piano *puramente formale* («prescindendo, cioè, dalla necessaria compresenza dell'intelletto nella volontà»). Da questo punto di vista, precisa Corallo, «non c'è dubbio che la palma va data all'intelletto, che pone per primo l'uomo sul piano della spiritualità e lo mette a contatto col mondo»¹⁸. Ma non si può ignorare che «sul piano esistenziale e concreto (...) la volontà è facoltà sovrana perché, aggiungendosi all'intelletto, arricchisce l'uomo di tutta l'attività morale e veramente lo fa una "persona": senza la volontà l'uomo sarebbe come un nitido, ma inerte specchio della

¹⁷ Ib., pp. 143-144.

¹⁸ Ib., p. 144.

realtà»¹⁹. E dunque «L'intelletto (in astratto) supera la volontà, ma (in concreto) l'uomo che vuole è migliore di quello che, unicamente, sa»²⁰.

Corallo si cautela opportunamente nei riguardi di ogni forma di determinismo razionale. E avverte: «Se davanti al *giudizio di valore* (= giudizio pratico) dell'intelletto, l'uomo (la volontà) non potesse non accettare l'oggetto, non potesse non volerlo, l'atto volontario sarebbe sempre un atto ineluttabile, legato alle leggi del determinismo». È certo che nella volontà opera una *tendenza automatica* (legata cioè ai giudizi dell'intelletto), ma la capacità che l'uomo ha di autodeterminarsi dimostra che nella volontà opera anche una *tendenza libera* («sempre con la necessaria cooperazione dell'intelletto, ma non necessariamente nel senso del giudizio che l'intelletto abbia pronunciato previamente e indipendentemente dall'atto di volontà»)²¹.

Ora è evidente che il *determinismo razionale* è diverso nella forma dal *determinismo naturale*, ma non nelle conseguenze: in esso si vanifica infatti la libertà della persona.

Evidente e decisa è dunque la presa di posizione di Corallo nei riguardi non solo del monismo naturalistico ma anche delle varie forme di monismo razionale e idealistico. È una presa di posizione - valga sottolinearlo in un tempo in cui «un alto grado di finezza umana» costituisce una degnissima istanza (ma non un dato di fatto) - a favore della persona, intesa nella sua unità e nella sua singolarità e nella sua dinamica tensione axiologica²².

¹⁹ Ib.

²⁰ Ib.

²¹ Ib., p. 145.

²² Su questo momento del suo argomentare, Corallo ribadisce la «profonda significazione» della «unità dell'uomo». E afferma: «tutti gli elementi inferiori, dalla materia all'intelletto, si organizzano in unità *umana* quasi per protendersi verso l'altezza della libertà, in cui l'uomo più da vicino rassomiglia al Creatore, diventando in certo modo, ma veramente, un creatore di se stesso». E ancora: «La natura che, nell'uomo, si fa libertà; la libertà, che si impegna a conseguire il suo "scopo" e il suo "trofeo" per mezzo della lotta; l'umanità che si delizia del fine raggiunto: ecco (...) i tre atti del grande dramma della vita umana: l'ultimo di essi si recita nell'eternità, ma ha le sue profonde radici nel primo, in cui l'uomo, per

4. La distinzione fra *tendenza automatica* della volontà e *tendenza libera* ha precise implicazioni, oltre che sul piano della metodologia educativa, sul piano della teleologia pedagogica.

Vediamo adesso queste implicazioni, non senza aver ribadito con le stesse parole di Corallo, che «nell'atto di libertà si avvera pienamente il concetto di "servizio" dell'intelletto, e l'atto di libertà è l'apice della personalità umana perché esso dà all'uomo il profilo etico e veramente il *pieno possesso di sé*. Senza la libertà, l'uomo sarebbe un essere puramente "naturale" (anche se spirituale), non signore delle cose, ma piuttosto alla loro mercé»²³.

Le ragioni della critica all'attivismo, costantemente espresse da Corallo, trovano qui la loro giustificazione. «Ricerca», «interessi», «ambiente», con tutte le «tecniche» che richiamano, hanno tutte una legittimazione. Ma non si può fare a meno di un *programma*, per quanto flessibile, che ne riveli l'intrinseca ricchezza.

Non a caso, al II Convegno di Scholé, tenuto nel settembre 1955 per discutere il tema «L'attivismo pedagogico», Corallo criticava gli eccessi del progressivismo americano, ma metteva in evidenza la capacità della scuola americana di «offrire una stragrande ricchezza e insieme una pressoché illimitata flessibilità di programmi, in modo da esser pronta a venire incontro a tutti i bisogni di ciascuno dei suoi allievi»²⁴. E ciò non per facilitare una educazione lassistica, ma per mettere ogni alunno nella condizione di poter scegliere il programma più idoneo per la propria affermazione.

Nel discorrere sulla qualità dei programmi della migliore scuola americana, Corallo si sofferma su una dichiarazione che il *Board of Education* di Chicago premetteva al fascicolo dei suoi *programmi generali* del 1952. La dichiarazione afferma: «Con questo nuovo programma non s'intende

mezzo dell'educazione, si svincola dai legami della natura, per essere capace di guardare e guadagnarsi, nell'agone, il suo alto destino» (Ib.).

²³ Ib., p. 145.

²⁴ G. CORALLO, *Aspetti e problemi dell'attivismo contemporaneo*, in: AA. VV., *L'attivismo pedagogico*, Atti del II convegno di Scholé, Brescia, «La Scuola», 1956, p. 169.

lasciar libero lo studente di seguire o abbandonare i corsi a suo piacimento. Si vuole invece adattare più facilmente le opportunità offerte dalla *high school* agli interessi e alle capacità dello studente, ai suoi bisogni presenti e futuri. Occorrerà quindi una guida più interessata e intelligente da parte del preside e degli insegnanti, e maggior comprensione da parte degli allievi e dei genitori»²⁵.

In questo quadro, da intendere realisticamente per lo spirito critico con cui viene delineato, occupano un posto importante anche i testi scolastici (costruiti, secondo i principi dell'attivismo, nella forma didattica delle «unità»). Fra tutti i testi, Corallo ricorda un volume, edito dal *Board of Education* di Los Angeles, intitolato «Valori morali e spirituali nell'educazione».

Il richiamo non è fatto a caso. Ha infatti stretta attinenza con il nostro tema o meglio con la tesi che Corallo sostiene sulla educazione della volontà che trova una sua base fondamentale nel conoscere.

Con riferimento al libro appena citato, Corallo scrive: «Con una forma che a uno sbiadito occhio europeo potrebbe parere ingenua, e con minuziosa ricchezza di esempi, il testo si indugia a mostrare come, per esempio, il professore di matematica possa servirsi di questo o di quell'altro punto della sua disciplina per richiamare l'idea di Dio, della sua Provvidenza, della sua bontà o della sua sapienza; come il professore di scienze possa additare la spinta degli alberi verso l'alto quale esempio di coraggio, o la bellezza del cielo quale simbolo della bontà di Dio, e come possa trarne conseguenze morali, come incitamento alla lealtà, alla fedeltà, alla religione... E così di seguito per tutte le materie... ».

A tanti anni di distanza il richiamo può sembrare davvero sbiadito, per i dettagli che evoca. Ma non può apparire sbiadita l'oggettivazione di un fatto, compiuta con queste parole: «I "valori morali e spirituali" so-

Il pedagogista catanese si sofferma nell'elencare la quantità delle discipline che ogni scuola rendeva disponibile (nel 1952: un centinaio di materie!). Ma fa anche constatare che ogni scuola ha l'obbligo di lavorare su un «nucleo essenziale obbligatorio» di discipline, costituito da otto «unità» su diciotto.

²⁵ *Ib.*, p. 171.

no oggi una "materia" deliberatamente coltivata nelle scuole americane, sebbene non in forma diretta. Ma la serietà e l'importanza che le si annette è dimostrata dall'esistenza di testi ufficiali, come quello citato, che guidano il maestro a questa formazione morale indiretta, la cui efficacia è tutt'altro che disprezzabile»²⁶.

Le *forme culturali* da rivolgere allo scopo sono tutte quelle che sono andate storicamente accreditandosi come espressione del patrimonio che si è costituito con la cultura umana. Anche l'arte, alla quale è stata talvolta rimproverata una funzione ipnotica del potere critico dell'uomo, è coesenziale alla educazione della libertà dell'individuo e quindi della sua volontà, per le conoscenze che essa stessa elabora ed esprime²⁷.

Il *leit-motif* che viene elaborato da Corallo è, in tutte le sue modulazioni, costante: per volere, per poter volere, è necessario comprendere. In questo senso l'insegnamento della lingua può educare la volontà a esprimersi; l'insegnamento della storia può sollecitare la volontà a selezionare problemi da affrontare responsabilmente; l'insegnamento delle scienze può suggerire alla volontà di procedere con tutto il rigore necessario; l'educazione estetica suggerirà alla volontà di operare con la «finesse» necessaria; l'insegnamento della religione potrà invitare la volontà a interrogare l'ulteriore²⁸.

²⁶ Ib.

²⁷ In un saggio pubblicato nel fascicolo n. 1/1959 di «Pedagogia e vita», che ha per titolo *Arte moralità e educazione*, Gino Corallo si impegna a dimostrare che «l'arte non può essere arte se non è morale». Secondo il pedagogista catanese «la morale entra nell'arte ben più che come un limite esterno, per cui certe cose non si fanno, non si dicono o non si dipingono... Che sarebbe il caso della famosa "anarchia più il poliziotto". (Una libertà dell'arte, intesa in questo senso tutto esteriore di indipendenza dalle norme morali, è una libertà tutta esterna, che si ritorce contro l'arte stessa disumanizzandola e quindi negandola anche come arte)» (pp. 18-19). Di più: «(...) è possibile dare un'espressione artistica anche a un contenuto che rappresenti azioni o situazioni moralmente riprovevoli in se stesse, e cattive per chi direttamente le volesse, o le compisse». E perciò è anche possibile «conoscere perfettamente degli oggetti moralmente riprovevoli senza che questa conoscenza sia essa stessa immorale» (Ib.).

²⁸ Cfr. G. CORALLO, *Pedagogia*, vol. II, *L'atto di educare. Problemi di metodologia dell'educazione*, Torino, Società Editrice Internazionale, 1961.

Si tratta di educare, in poche parole, una volontà umana: che non si abbandona alle debolezze e alle approssimazioni e che non presume di sé prevaricando.

Naturalmente la conoscenza non deriva soltanto dallo studio delle forme culturali classiche (lingua, storia, arte, scienza, religione). C'è una conoscenza che deriva dalla vita, dalle esperienze, dalle opere, dalla sofferenza. Ed è conoscenza insostituibile, perché non è esposta alla rarefazione. Anch'essa dunque contribuisce a far maturare il processo che si corona nell'atto di volontà.

5. La *cultura* (intesa in tutte le forme in cui si esprime) e la *vita* (intesa nella problematicità delle esperienze che propone) sono al principio della «riflessione volontaria», nella quale la *coscienza* si costituisce al tempo stesso in tutta la sua intrinseca normatività e in tutta la sua libertà.

Di questa riflessione volontaria possono essere oggetto tutte le realtà che la vita e la cultura sono in grado di manifestare. Ma è il caso di osservare che la stessa volontà può essere oggetto di se stessa. Corallo è esplicito: «Oggetto (*e cioè motivo!*) della volontà può quindi essere la stessa volontà, lo stesso suo atto precedente (di una precedenza che è soltanto logica e non cronologica) verso un oggetto. Tra le cause che muovono la volontà a volere, oltre l'oggetto (e Dio), è pertanto da menzionare la stessa volontà, in quanto compie un atto di volere sul suo stesso volere. In questo senso la volontà muove se stessa, con una perfetta riflessione su se stessa, da cui deriva un "voler volere qualche cosa", parallelo e perfettamente analogo a ciò che, in campo intellettuale, è il "saper di sapere qualche cosa"»²⁹.

È il problema della *auto-coscienza*, inteso in tutta la pregnanza del personalismo di Corallo: è nell'*auto-coscienza*, infatti, che la volontà si fa libera, sottraendosi alle forme di determinismo di cui abbiamo già parlato, superando il fatto e cercando il valore (senza imbattersi sugli scogli della irrazionalità): quello è il momento della scelta, fra i «beni» e i «giu-

²⁹ G. CORALLO, *Pedagogia*, vol. I, cit., p. 206.

dizi economici» e i «beni morali», cioè fra i fatti e i valori, che fra loro non sono commensurabili perché sono collocati su due piani diversi e rappresentano necessariamente una «irriducibile dualità».

Vediamo meglio. «Il giudizio estimativo-pratico rappresenta l'ultimo pronunciamento dell'intelletto, *finché esso è lasciato a sé solo di fronte alle cose*. L'intelletto veramente dipende dalle cose, e se le cose sono separate, il suo giudizio non può non essere duale e disparato, mentre esso si unifica quando le cose sono di per se stesse unificabili. Ma questo atteggiamento, che è dell'intelletto, non è da confondere con l'atteggiamento della volontà, *cioè con l'atteggiamento di tutto l'uomo*! Se anche la volontà dipendesse in simile maniera univoca dagli oggetti, non si avrebbe più modo di parlare di libertà. Giunto a questo punto, l'intelletto non ha più, letteralmente, nulla da dire, giacché suo compito (e sua natura) è precisamente quello di presentare le cose come sono, o almeno come esso le vede. Ed è la stessa realtà, in questo caso, a presentare veramente in se stessa questa radicale dualità incommensurabile: il fatto, l'esistenza, la tendenza, l'esserci, - da una parte; il valore, l'ideale, la moralità, il dover essere, il significato dell'essere, l'essenza, - dall'altra. Qui veramente l'uomo è posto, come Ercole al bivio, davanti a una scelta e a una vera scelta. Qui egli deve decidere che cosa fare di se stesso e non più delle cose. Decidendo di sé egli si sottrae alla schiavitù delle cose. Libero di liberarsi dalle cose, asserendo la sua superiore finalità umana, e libero di ribadire su di sé le catene delle cose, abbandonandosi ad esse *sicut equus et mulus, quibus non est intellectus*: ma ciò che nel cavallo e nel mulo è stato di natura, nell'uomo è colpevole rinuncia alla sua umanità»³⁰.

Dalla «riflessione volontaria» scaturisce dunque la «coscienza morale», che ingloba la «coscienza intellettiva» e la supera.

La definizione che Corallo dà della «coscienza morale» è tratta con coerenza con quanto il suo discorso pedagogico è andato argomentando: «La coscienza morale è (...) la radice morale della libertà, perché essa - e essa sola - instaura nella coscienza la dualità irriducibile dell'oggetto (economico-morale), necessaria per la scelta libera»³¹.

³⁰ *Ib.*, pp. 219-220.

³¹ *Ib.*, p. 221.

Il criterio per la scelta sta nella verità: è la «verità che ci fa liberi»³². La verità che Corallo tira in causa «non è la verità esistenziale delle cose, legata al fluire del tempo e alle condizioni dello spazio, ma la verità assoluta, extraspaziale ed extratemporale: la visione dell'io rispetto all'eterno. L'uomo è libero non quando sceglie le cose pensando solo alle cose e dimenticandosi di sé e del suo destino, ma quando sceglie se stesso nelle cose, cioè quando decide qual è il se stesso ideale che egli vuole realizzare, attraverso il suo commercio con il mondo delle cose»³³. Sicché si potrebbe affermare, quasi paradossalmente, che è la libertà (con la volontà che la sostiene) che può procedere positivamente oltre la barriera della dualità³⁴.

6. Il problema della educazione della volontà ha anche un grande risvolto sociale. Non sono state e non sono poche le società che hanno cercato e cercano di addomesticare (e quindi di sottomettere) le volontà... con le buone o con le cattive. Permissivismo e totalitarismo conducono, sia pure per strade diverse, alla distruzione della volontà individuale.

Anche davanti a questo aspetto del problema, Corallo si è espresso con chiarezza. Nel suo intervento al VII Convegno di Schol , tenuto nel 1961 per discutere il tema «L'educazione sociale», il pedagogista catanese dimostr  con chiarezza che l'educazione della volont  non pu  avere come obiettivo l'individualismo, ma neppure il gregarismo. Mentre l'attivismo di seconda mano che andava diffondendosi proclamava l'urgenza della «socializzazione», Corallo avvertiva che «La scuola, per socializzarsi, ha certo bisogno di profonde riforme, ma non di riforme di piccolo cabotaggio (di competenza dei presidi o addirittura dei professori), ma di quelle di stile profondamente democratico. Si lasci agli organi locali il massimo di iniziativa e di direzione della scuola, costringendoli a pensare e a rispondere dei propri pensieri e delle proprie azioni, e impe-

³² Ib.

³³ Ib.

³⁴ Ib., p. 218.

gnando perciò i cittadini interessati alle singole scuole, e educandoli così alla democrazia: il cittadino che si avvezza a *ricevere* le direttive là dove egli può e deve darsene, diventa aperto a ogni possibile sopruso, diventa un materiale da dittatura»³⁵. È una presa di posizione che riguarda direttamente l'educazione della volontà, alla quale si può chiedere quanto occorre per superare la soglia della «socialità» intesa «come puro funzionalismo tecnico, che è, socialmente parlando, atelico, senza finalità educative»³⁶.

Il tema della *democrazia* ricorre costantemente nel pensiero di Corallo, e spesso parallelamente al discorso sulla libertà e sulla volontà: democratico può dirsi un paese di persone che sanno quello che vogliono nella prospettiva del bene comune; democrazia è un modo di vivere che conosce il valore del potere auto-decisionale delle persone.

È quanto giova a dimostrare che il discorso pedagogico di Gino Corallo, mentre è impegnato ad articolarsi col massimo rigore formale, non si distrae mai dalla realtà storica e sociale. Lo constatiamo per aver modo di rilevare che il tema della educazione della volontà potrebbe perfino sembrare astratto se nella nostra stagione non fossero ricorsi e non ricorressero motivi che lo legittimano con urgenza. C'è stata indifferenza in ampi settori della società. C'è stata dunque la negazione della volontà nell'indifferenza. C'è stata la contestazione dei giovani alla scuola e al sistema intero. E c'è stata la risoluzione della volontà nella irrazionalità che è stata una delle anime della contestazione giovanile.

In queste situazioni è facile coprire tutto d'un velo più o meno pietoso oppure condannare con estrema disinvoltura.

Non è possibile tesoreggiare i molteplici contributi dati da Corallo alla comprensione pedagogica della nostra vicenda storica. Ci limiteremo

³⁵ G. CORALLO, *Scuola e società in Italia*, in: AA. VV., *L'educazione sociale*, Brescia, «La Scuola», 1962, p. 90.

³⁶ *Ib.*, pp. 90-91. Il «funzionalismo tecnico» fa parte dell'educazione sociale ma non la costituisce, spiega Corallo: esso è ambivalente e può essere strumentalizzato dal tornaconto. Talvolta, e non a caso, è accompagnato da parole magniloquenti. Ma queste servono troppo spesso ad «addormentare l'iniziativa» ed ogni serio sforzo di autenticazione umana (*Ib.*, p. 91).

pertanto, e per quanto attiene al nostro tema, all'atteggiamento assunto dal nostro pedagogista davanti alla contestazione giovanile.

L'atteggiamento ha un'altra precisa: «Occorre guardarsi da due facili estremi: da una parte, dall'atteggiamento di voler accettare tutto senza critica e senza discussione, quasi che si debba presumere che tutto ciò che venga dai giovani è pregno di avveniristica positività; e, dall'altra parte, dall'atteggiamento di globale condanna, e soprattutto di condanna morale. In ogni protesta, specialmente quando questa assume una certa estensione, c'è senza dubbio immanente una somma, anche se oscura tuttavia alla coscienza, di valori etici positivi»³⁷.

Con questo spirito, la spiegazione del fenomeno individua le cause negli aspetti caratteristici dell'«anima della società contemporanea»: quegli stessi aspetti ricordati in principio. Si tratta della *incomprensione* reciproca e quindi di una «diffusa difficoltà», quando non sia una «*indisposizione volontaria*»³⁸, a entrare nel dialogo: spesso il «tutto da rifare» deriva dalla *volontà di non accettare* nulla che provenga da un altro settore del contesto sociale. Nel quadro rientrano il *disorientamento* esistenziale, l'*estenuazione della cultura*, il *restringimento dell'esercizio della libertà*. Ognuna di queste cause investe direttamente la volontà: di ognuno e di tutti, delle persone e delle comunità.

Corallo esamina le «accuse» rivolte ai giovani: le condivide per quanto di ragione esprimono; le rifiuta per l'assolutizzazione con cui vengono pronunciate. Ed esamina anche gli aspetti positivi della contestazione.

Il primo, di questi aspetti positivi, viene identificato con l'esigenza dei giovani di una congrua autoaffermazione, cioè con l'esigenza di guardare al futuro auspicando «una sempre maggiore compenetrazione tra i fatti della cultura e i fatti della vita»³⁹.

³⁷ G. CORALLO, *Aspetti della contestazione giovanile nell'Università*, «Pedagogia e Vita», 1968/69, n. 2, p. 143.

³⁸ Il corsivo è nostro.

³⁹ G. CORALLO, *Aspetti della contestazione giovanile nell'Università*, cit., p. 148.

Il secondo aspetto positivo vien visto nella attesa di una università che si proponga di dare ai giovani le meritate gratificazioni⁴⁰.

Né può essere ignorato il grande impegno espresso dai giovani nei riguardi dei problemi sociali⁴¹.

Sono aspetti che Corallo esamina in chiaroscuro: senza pregiudizi, ma con realismo. È quanto permette al pedagogo di chiedere ai giovani una puntuale *conoscenza* della nuova realtà, che possa muovere le volontà necessarie: «Così i giovani, che cercano se stessi nella cultura e la cultura per se stessi, si formeranno la mente aperta a tutti i problemi e a tutti gli orizzonti, senza pregiudizi di nessun genere, a incominciare da quelli classisti per finire a quelli internazionali. Ma, oltre che menti aperte, l'Università formerà delle persone veramente libere, non schiave della mentalità o del costume, come avviene quasi istintivamente in tutti i settori della vita, dove *si crede* di essere se stessi, senza accorgersi di trasportare semplicemente un'eredità ricevuta, senza che ci si sia presa la pena di rivederla e di riassimilarla, magari integralmente, ma con un lavoro personale che è il solo che può darci il diritto di chiamare *nostra* qualche cosa»⁴². È, inteso nella sua concretezza storica, il tema della educazione della volontà: è l'impegno della scelta, che consegue alla «riflessione volontaria» e alla «coscienza morale».

⁴⁰ Ib., p. 149.

⁴¹ Ib.

⁴² Ib., p. 154.

IL PROBLEMA DELLA LIBERTÀ IN EDUCAZIONE

Mauro Laeng

Il problema della libertà costituisce un punto qualificante di ogni pedagogia personalistica. Infatti, la libertà contrassegna la persona come sintesi dei suoi poteri caratteristici e come supremo confronto in cui si gioca il suo destino terreno e ultraterreno; ma la libertà è anche il principio che regge le relazioni fra le persone, e in particolare fra le persone del maestro e dell'alunno. Non a caso pertanto nell'opera di Gino Corallo il problema della libertà ha occupato un posto centrale.

I suoi lavori specificamente dedicati al tema sono i volumi *Educazione e libertà: presupposti filosofici per una pedagogia della libertà* (Torino 1951), e *La pedagogia della libertà: saggio di pedagogia generale* (pure Torino 1951). Ma come essi furono preceduti da uno studio poco noto su *Libertà e dovere nel problema della vocazione* (Torino 1949), così furono seguiti da frequenti rivisitazioni della medesima problematica; lo stesso cospicuo lavoro sul Dewey riprende il tema della scelta libera, dei fini e dei mezzi, dei valori. La sua forte preparazione filosofica classica, insieme all'interesse vivo per i problemi psicologici, dovevano predisporlo a intendere questo come un tema-chiave.

L'educazione è impresa difficile: non tanto perché complessa (come tutte le interazioni sociali: in tal senso condivide alcune difficoltà della politica) e non tanto perché esposta al rischio del fallimento (come tutte le operazioni di tipo probabilistico e non deterministico): ma proprio perché intrinsecamente ambigua. Da un lato essa mira a fornire conoscenze

e abilità, ma ancor più a guadagnare l'educando a una causa, a persuaderlo e a convincerlo; da un altro lato essa si propone di ottenere tutto questo per spontanea adesione o per volontaria decisione del destinatario, in ogni caso senza forzarlo o costringerlo. Pur procedendo attraverso fasi transitorie di «eteronomia», la sua meta che dev'essere costantemente perseguita è la «autonomia».

Volendo fare dei paragoni, l'educazione assomiglia un po' all'amore: si vuole che la persona amata ci riama, ma con pieno consenso, non solo che ce lo dica o ne finga le apparenze per gentilezza o per obbligo. Vogliamo che voglia, in libertà. Oppure, assomiglia alla fede: che secondo i teologi non può essere rifiutata senza colpa, ma tuttavia non è fede se non è libero ossequio alla verità rivelata. L'ambiguità di questi casi sta letteralmente nella loro duplicità verso l'oggetto: che *deve* essere liberamente voluto. È il nodo dei problemi della obbligazione e del *dover essere*.

Sul piano fisico infatti esistono solo contrasti di forze, ed a un certo punto una d'esse prevale. Sul piano morale, o della condotta delle persone, giocano invece, accanto a forze fisiche, altre forze che sono virtuali: vale a dire che sono dapprima solo rappresentazioni accompagnate da appetizioni, ma al di fuori di tale presenza soggettiva «possono» anche acquisire esistenza oggettiva. Un'intenzione, un progetto, una scelta sono da principio solo realtà psichiche. Ma possono tradursi in atto e realizzarsi «anche» nel mondo esterno, e magari sovvertire l'equilibrio delle forze pre-esistenti, ponendo in essere un nuovo assetto delle cose.

Nel bambino, fra rappresentazione e azione c'è una sorta di corto circuito: egli si forma rappresentazioni fortemente intrise di affettività, e tende a realizzare i propri desideri immediatamente (se non ci riesce se li immagina realizzati lo stesso). Secondo l'illustrazione che ne ha dato K. Lewin, la struttura della personalità del bambino è meno stratificata, e perciò il suo comportamento è più globale: gli aspetti cognitivi, affettivi ed espressivi-motori sono come saldati fra loro. Nell'adulto la struttura della personalità è più complessa e compartimentata, coibentata e filtrata a più livelli; a tal punto che gli aspetti fondamentali possono in qualche misura dissociarsi e perfino entrare in contraddizione, come nella constatazione del filosofo classico *video meliora proboque, deteriora autem sequor*.

Noi siamo condizionati da parecchie necessità fisiche: ma nella misura in cui ne siamo esenti, o esse concedono dei margini, ci diciamo fisicamente liberi. Poiché alla nostra natura (*physis*) appartiene per i filosofi classici e cristiani anche l'anima (*psychê*), possiamo dire da questo punto di vista che siamo «fisicamente» o «psicologicamente» liberi, quando non siamo costretti, o inclinati in maniera irresistibile verso un'azione piuttosto che un'altra. Certamente il fatto di poter concepire la realtà non solo attraverso riferimenti percettivi-immaginativi, ma anche concettuali-razziocinativi di ordine più generale, ci consente di non essere legati solo all'immediato, di effettuare confronti e paragoni più estesi e più vari, aprendo alla nostra scelta un ventaglio più ricco di alternative. Il grande Tommaso D'Aquino scriveva per questo che *totius libertatis radix est in ratione constituta*; ma in tutt'altro contesto anche l'evoluzionismo dinamico di Bergson asseriva che *le cose si riflettono sopra la nostra libertà* intendendo che ciò che ci fa liberi è anche ciò che ci fa razionali, e viceversa.

Gino Corallo ben conosce la classica teoria che fonda la libertà sulla inadeguatezza dell'oggetto proposto alla volontà e sulla incompatibilità dei beni temporali alla coscienza dei valori trascendentali e assoluti: ma è piuttosto restio alla interpretazione che vorrebbe fondare su questo presupposto la *indifferenza oggettiva* o il cosiddetto *arbitrio d'indifferenza*. Sono note le aporie che ne discendono, dall'aneddoto del Buridano alle critiche del Leibniz.

Al polo opposto, al giorno d'oggi, siamo più inclini a trovare le condizioni del comportamento «libero» in un peculiare sviluppo neurofisiologico, che nel corso dell'evoluzione ha arricchito la vita di relazione e le capacità di adattamento, aprendo al comportamento più vie; le strutture cerebrali disponibili all'uomo hanno reso possibili più risposte variamente associate, accanto agli «archi riflessi» automatici (colpiti in una polemica antiriduzionistica del Dewey, rammentata dal Corallo). Di fronte a queste uscite plurime, benché il determinismo psicologico non abbia mancato di sostenere ugualmente l'inevitabilità di tutte le nostre azioni, il carattere estremo di tale teoria non ha mai ottenuto larghi consensi. Può darsi che nella maggior parte dei casi noi ci comportiamo per abitudine (e la statistica dei comportamenti «medi» ne fa gran conto), ma ci sono pure dei casi in cui sperimentiamo in «senso forte» l'alternativa e la deliberazione; e quando finalmente decidiamo, certo non lo facciamo senza ragioni, ma sentiamo tali ragioni come «nostre», e questo ci basta. Co-

me rammenta il Corallo, la tesi del Bergson non è molto lontana da questa concezione, per cui la libertà coinciderebbe con una spontaneità completa e non solo sensibile. Non diversamente si esprimono il Bosanquet e il Fromm. Un'azione che promani da un soggetto come *espressione intera della sua personalità* è da noi ritenuta «libera» in senso proprio, senza reclamare altre condizioni più «metafisiche» o «trascendentali» sulle quali sarebbe difficile mettersi d'accordo. Il punto sta però nel mettersi d'accordo almeno sul concetto di personalità.

Ha indubbiamente nuociuto alle controversie sulla libertà una nozione «mitica» e «magica» di essa, come potere del tutto svincolato dalla serie delle cause, capace di «cominciamento assoluto» (come diceva efficacemente Kant). Un simile potere non esiste, se non nella libertà originaria della creazione divina. Il pretenderlo nella vita empirica produce ogni sorta di paralogismo. Non si tratta infatti di «uscire» in qualche maniera dalla serie delle cause (che è come pretendere di saltare «al di sopra della propria testa»), bensì di coordinare le cause ad un nuovo effetto. Il Corallo aggiunge in polemica con Bergson che non si tratta neppure di «creare» nuova energia, ma piuttosto di «dirigere» quella esistente. La posizione più chiara secondo il Corallo è quella che pone la libertà umana non come «indeterminata» ma piuttosto come *autodeterminabile*; e nel contesto della sua opera si può aggiungere che egli è anche favorevole alla tesi che la libertà positiva è altresì un potere di *autorealizzazione*.

Il problema non è forse con questo eliminato. Il paradosso del «diavoleto di Maxwell» ha dimostrato che anche il semplice coordinare e dirigere hanno un loro spessore di realtà. In altre parole «aggiungono» qualcosa alla stessa realtà fisica, eccome. Se avessimo due scatole comunicanti, nelle quali si trovassero delle palline bianche e nere, fra i miliardi di possibili distribuzioni, ci aspetteremmo di trovare quasi sempre una mescolanza dei due tipi (un effetto di «grigio»), dal momento che essa, in varie ma mal distinguibili combinazioni, è la più probabile. Ma se una volta trovassimo in una scatola solo palline nere, nell'altra solo palline bianche, riterremmo la cosa assai difficilmente (anche se non impossibilmente) prodotto del caso, e più facilmente prodotto di un intervento «selettivo» (non necessariamente «intenzionale», se la qualità fosse collegata alla natura delle scatole o del setto interposto). In ogni caso sarebbe necessario «spendere» dell'energia, anche fisica, per la strutturazione del

dispositivo, o nel caso di una scelta intenzionale, per attuare l'alternativa «passa-non passa».

Oggi, dopo la teoria della relatività e dei quanti, si dice che gli ingredienti della realtà fisica sono lo spazio-tempo, la massa-energia, e l'*informazione*. Si noti che alcune dimensioni sono «accoppiate»; ma soprattutto si metta in evidenza l'ultima (espressa come *entropia*) che è appunto l'*ordine delle parti* del sistema, o la sua *struttura di relazioni*: alla quale fanno riferimento i sistemi dei *significati* per l'intelligenza, e i sistemi dei *valori* per la volontà. In altri termini, la realtà non è compatta o «monolitica» come supponeva Parmenide, ma articolata e relazionale. Ed è principalmente per questo che in essa vi sono non soltanto molteplicità e divenire, ma anche possibilità dell'«altrimenti», e quindi alternative. Se l'esistente fosse l'unica realtà, sarebbe coincidente col necessario: ma se questa coincidenza non è assoluta, si apre lo spiraglio per un «possibile» non meramente formale, ma realizzabile *in rerum natura*. Vi si aggiunge a livello basale «micro» che l'interazione non è del tutto rigidamente prevedibile neppure fra sistemi fisici «materiali», dal momento che vi sono margini di indeterminazione per le particelle. Infine, a livello «macro», non è detto che tutte le serie di cause siano fisicamente connesse, e quindi che il mondo, neppure a livello di galassie, sia deterministico. Il Corallo comunque ha preferito non considerare questi aspetti della questione, forse considerandoli all'epoca in cui scriveva argomenti meramente scientifici particolari, soggetti a revisione, e quindi filosoficamente poco rilevanti.

Un altro aspetto della questione che egli invece rammenta esplicitamente è quello che ha complicato molte soluzioni «tradizionali», che concerne il rapporto fra le supposte «facoltà» dell'anima. Oggi la dottrina delle facoltà è in discredito, a meno che non si voglia darle un significato del tutto generale a livello di senso comune (salvo stabilirle poi in maniera scientifica «che cosa» siano in concreto, in senso funzionale, le cosiddette facoltà).

Nell'ambito di una concezione sostanzialistica dell'anima e delle sue operazioni (ed *operatio sequitur esse*) nel passato avevano invece dovuto affrontare questi problemi i dottori scolastici che disputavano su intellettualismo e volontarismo (in maniera schematica tra tomismo e scotismo, ma non solo).

Si poneva allora il problema se toccasse all'intelletto «componente e dividente» (ossia giudicante) assegnare un maggior valore a uno dei termini di un'alternativa, così che poi la volontà lo seguisse, ovvero se la volontà, dopo la valutazione comparativa, conservasse un ulteriore potere di ratifica, o almeno di «interruzione» dell'altalena dei «pro» e dei «contro». In particolare, si distingueva fra libertà di «esercizio» (fare o non fare) e libertà di «specificazione» (fare questo o fare quell'altro).

Un incentivo a occuparsi del problema, in un ambiente culturale come quello medievale, era storicamente la questione della libera adesione di fede (di cui sopra si è detto) di fronte alla verità rivelata (come si poteva spiegare l'ostinazione del non credente ad onta delle prove di «credibilità» e di «credendità», dispiagate per es. nella *Summa contra Gentiles*?). Un altro incentivo derivava dal problema della responsabilità personale nell'atto peccaminoso (si riteneva per es. non colpevole l'atto «primo» spontaneo di inclinazione malvagia, purché seguito dal rifiuto a consentirvi). Un esempio più tardo, citato da Cartesio, era la necessità di spiegare l'origine dell'errore.

In tutti questi casi l'interferenza della volontà sulle operazioni dell'intelletto sembrava spiegare lo scostamento: ma per effetto di una sorta di *clinamen* irrazionale.

Di fatto, pare che le cose stiano diversamente. Già i dottori scolastici avevano dovuto ammettere che il nudo intelletto coglie sí rapporti, ma che l'attribuire ad essi valori è ufficio non più intellettuale, in quanto coinvolge una capacità «estimativa» che non è solo conoscitiva, ma apprezzativa. Due soggetti possono avere gli stessi contenuti conoscitivi, e tuttavia valutarli in sensi addirittura opposti. Sembra esserci un invalicabile varco tra constatazioni di fatto e attribuzioni di valore; è esperienza del diritto la distinzione fra *quaestio facti* e *quaestio juris*. Kant aveva drasticamente distinto il giudizio «determinante» conoscitivo nel campo dell'esperienza possibile, dal giudizio «riflettente» valutativo nel campo del regno dei fini. In verità, dopo le scoperte della psicologia dinamica, oggi riconosciamo che ogni nostro contenuto mentale non ha solo una forma cognitiva, ma ha anche una peculiare risonanza affettiva.

Quando confrontiamo delle alternative, entrano in gioco assieme molte dimensioni. La deliberazione e la decisione non vengono prese secondo una procedura analoga a quella di un tribunale, ma in maniera allo

stesso tempo piú semplice e piú complessa: piú semplice, perché piú immediata in quanto le fasi procedurali sono saldate assieme: e piú complessa, perché la nostra opzione si esercita sempre su «casi singoli», e piú che applicare «leggi» generali, ogni volta le crea.

Ancora Kant diceva per questo che non ci sono 1, 10, 100 imperativi categorici, bensí uno solo: l'imperativo di comportarsi razionalmente, che è tutt'uno col riconoscimento della dignità umana. In concreto, esso prescrive di adottare quella regola dell'agire che potrebbe fungere da regola universale e necessaria per tutti i soggetti razionali in tutti i casi uguali. L'equivalente operativo è la ben nota «regola aurea» di fare agli altri quello che vorremmo fosse fatto a noi, non in astratto, ma in una situazione del tutto simile. Poiché altre situazioni possono però non essere «del tutto» simili, ma solo analoghe, può darsi che l'applicazione del principio vari da caso a caso, pur conservando la sua universalità formale. Questa posizione è la sola che concili nel massimo grado la «giustizia» generale con la «equità» particolare, perché pone l'una come intrinseca all'altra. Inflessibile nel principio, è flessibile nelle applicazioni; di fronte al rigorismo legalistico rivendica che «il sabato è per l'uomo, e non l'uomo per il sabato».

Esistono pertanto altrettante sfere concentriche che indicano i confini delle azioni possibili in accordo con la legge generale. L'uomo è «psicologicamente» libero nella misura in cui può scegliere di agire o non agire in una maniera oppure in un'altra: ma non è «moralmente» libero di effettuare quelle scelte che contrastino con l'imperativo categorico generale; non è inoltre «giuridicamente» o «civilmente» libero di effettuare quelle scelte che contrastino con l'ordine riconosciuto del consorzio civile in cui vive e di cui accetta la protezione (come diceva Socrate nel Critone); non è inoltre «associativamente» libero di comportarsi contro impegni assunti, per es. nei confronti della fedeltà coniugale, ecc. Questo è il vasto campo di indagine delle forme di «libertà sociale» sulle quali ha scritto penetranti osservazioni Felix E. Oppenheim nel suo *Dimensions of Freedom* (Princeton 1962; trad. it. Milano 1982).

Però, può darsi che una persona si trovi in conflitto tra piú doveri, e che la casuale disobbedienza a un ordine sia giustificata dalla obbedienza a un ordine superiore. Così Antigone contravviene all'ordine del re per seppellire il fratello, e gli apostoli obiettano ai tribunali terreni che «è

meglio obbedire a Dio che agli uomini». In altre parole, ogni circuito normativo impone sue proprie restrizioni alla attuazione del potere originario di volere, ma gli stessi circuiti normativi sono fra loro interconnessi, in maniera non sempre semplice, e certo non in armonia prestabilita, come ho tentato di illustrare nel mio lavoro sulla *Educazione alla libertà civile morale religiosa* (Teramo-Firenze, 2^a ed. 1985).

La imprecisione del nostro linguaggio confonde facilmente i vari sensi del «dovere», del «potere» e del «volere» che andrebbero invece distinti. La lingua tedesca offre gli strumenti a una comprensione più fine di questi rapporti, grazie alla struttura dei suoi verbi modali. Si danno così due forme del «dovere»: la necessità fisica del *müssen* e la necessità morale del *sollen*. Altrettanto, due forme del «potere»: quella fisica del *können* e quella morale del *dürfen*. E infine due forme del «volere»: una debole, del desiderare, il *mögen*, e una forte, dell'esigere, il *wollen*. Anche non disponendo di questa ricca scelta lessicale, occorre introdurre queste distinzioni nel nostro linguaggio.

Se il discorso di senso comune ha già introdotto in qualche lingua storica queste distinzioni, ancora di più ha fatto il pensiero scientifico: in matematica si distinguono accuratamente le prove di «possibilità o impossibilità» entro un certo ambito (che possono essere diverse in ambiti diversi), dalle prove di «esistenza»: e ancora queste ultime dalle prove di «unicità». Sempre in matematica, si distinguono con grande accuratezza le condizioni «necessarie ma non sufficienti» da quelle «necessarie e sufficienti».

Lingue naturali-storiche e lingue scientifiche ammoniscono dunque a non affrontare con strumenti rozzi simili problemi. Ancora meglio sarebbe forse premettere ad ogni discorso sulla libertà la tipologia della logica «modale». Il giudizio modale, come è noto, può essere *problematico*, *assertorio* o *apodittico*: nel primo caso, dice se qualcosa è «contingente» (è ma può non essere) oppure «possibile» (non è ma può essere); nel secondo caso, dice se qualcosa è «esistente» o «inesistente» (è oppure non è); nel terzo, dice se qualcosa è «necessario» (è e non può non essere) oppure «impossibile» (non è e non può essere).

Qualcuno ha detto che «quando si parla di libertà vengono in mente le parole di La Bruyère: che tutto ormai è stato detto e che noi veniamo

troppo tardi per aggiungere qualcosa». Ma anche dopo i grossi lavori (per limitarci all'Italia) di Piero Martinetti su *La libertà* (Milano 1928) e di Franco Lombardi su *La libertà del volere e l'individuo* (Milano 1941) o i lavori di taglio psicologico (per limitarci ai cattolici interessati al rapporto con la filosofia tradizionale, di Lindworsky o di Zavalloni), non sembra che le precisazioni linguistiche, o logiche modali, abbiano aggiunto molto alla tradizionale ispezione empirica del problema, che è sostanzialmente affrontato con gli strumenti del linguaggio e del pensiero comune, supplementati da riflessioni di tipo critico-dialettico. Anche il contributo della psicologia sociale di Kurt Lewin, che pure guadagna chiarezza proprio dal considerare i campi «topologici» delle «azioni possibili», non supera di molto il livello del parlare ordinario. Eppure le parole esercitano un inavvertito effetto di alone che può alimentare non pochi malintesi. Forse l'utilità delle precisazioni sta nel non mescolare inopportunamente piani di significato che devono restare distinti, ad onta delle rassomiglianze o delle false identità terminologiche.

Va infatti tenuto conto che un medesimo «fatto» può contemporaneamente essere giudicato da punti di vista diversi come semplicemente esistente, o anche possibile (prima di venire all'esistenza) o addirittura necessario; ovvero come semplicemente inesistente, o anche contingente (in quanto esistito, ma ora scomparso), o addirittura impossibile. Molte di queste attribuzioni, fra l'altro, variano col tempo, che è lo sfondo scorrevole di ogni processo finito. Non è strano, anche per questo, che i problemi si complichino quando il corso degli eventi storici venga messo a confronto con la «prescienza» divina fuori del tempo. È diverso infatti prevedere un futuro non libero ed uno libero (tecnicamente, un «futuribile»). D'altra parte, ogni precisazione sembra restare al di sotto, non solo del problema teologico o metafisico, ma dello stesso problema fenomenico, che presenta una complessità ancora non del tutto dipanata. Se la previsione empirica delle azioni possibili fosse migliore dell'attuale, il sistema di incentivi e di sanzioni sociali sarebbe assai più efficace.

In sostanza, avvertiamo il bisogno di strumenti linguistici e logici che ci permettano di parlare di un «potere» che si dispone su diversi piani senza contraddizioni, ma con tensioni derivanti dal passaggio da un piano ad un altro. Abbiamo a che fare con un oggetto non statico, ma dinamico: non solo nel senso appena rilevato della processualità temporale, ma anche del rapporto fra conoscenza e azione. Teoretico e pratico han-

no evidenti rapporti, ma le filosofie ne danno un quadro tutto sommato incompleto e insoddisfacente.

Il dualismo intrinseco della natura umana, sospesa fra natura e spirito, dispiega qui tutti i suoi drammi. Schiller diceva che è privilegio dell'*anima bella* far coincidere il più alto volere morale con la spontanea inclinazione; ma Fichte riteneva per contro che la grandezza morale si esalti soprattutto nell'imporsi del primo alla seconda. L'esperienza della «fatica di crescere» (secondo l'espressione della Parkhurst, altro punto d'incontro dell'itinerario di Corallo) ci insegna per esempio che diventando adolescenti e poi adulti e introiettando le regole della condotta morale, che a tutta prima sembrano limitarci, sentiamo aumentare il nostro «potere» quanto più diventiamo padroni di noi stessi. Ma è un cammino in salita, e costa.

Tutti i maestri di spirito, dal buddismo allo stoicismo alle spiritualità dell'occidente, hanno ribadito questo punto. Solo il vero saggio è virtuoso e felice, e viceversa. L'autocontrollo, il dominio delle «passioni dell'anima» (vedi Cartesio e Spinoza), o della «facoltà di desiderare» (vedi Kant) è sempre presentato, più che come una «libertà» posseduta e tranquilla, come la via della «liberazione», che è gratificante ma richiede una lotta interiore.

Franco Lombardi, nello scritto citato, parla efficacemente di «libertà pesante».

Molti studi sulla libertà di solito dedicano molta attenzione alle condizioni (teologiche, metafisiche, logiche, psicologiche) della libertà nel singolo individuo, e ai limiti del suo esercizio entro la legge. Meno esplicito o assente è il discorso sulla *libertà di vincolare la libertà altrui*. Si dà per scontato che se in natura «essere liberi è poter fare ciò che si desidera» come dice J. S. Mill (*Freedom*, V) in società «siamo liberi di fare tutto ciò che non rechi danno ad altri» (secondo la Déclaration des Droits della Rivoluzione Francese), o in maniera più determinata, «siamo liberi di fare tutto ciò che la legge permette» (come dice Montesquieu, *Esprit*, II). Ma di fatto il principio patisce ad ogni passo molte eccezioni.

Come descrive in maniera fattuale l'Oppenheim nel libro sopra citato, il gioco dei rapporti sociali è dominato dal *controllo* sociale attraverso il quale le azioni di alcuni vengono indirizzate, modificate, impedito da

altri, soprattutto da coloro che esercitano il «potere». Vi si esprimono le forze dell'influenza (persuasione, dissuasione, scoraggiamento, condizionamento), e quelle dell'impedimento (violenza fisica, alterazione dell'ambiente dell'agente, impedimento legale, irrogazione di sanzioni). Attraverso mille forme, noi rendiamo gli altri liberi o non liberi di fare o non fare certe cose. Chiunque può trovare suggestive, ma anche fuorvianti analogie fra le tecniche dell'educazione e quelle del potere.

Ma non basta. Ci sono casi, sempre più numerosi, che mettono in crisi ogni concetto meramente formale di libertà. Che fare nei confronti dei minori, degli incapaci, dei delinquenti, dei drogati, dei malati di mente: o anche semplicemente che fare del vicino invadente, del compagno aggressivo, del condomino disturbatore, del vagabondo che rifiuta un inserimento sociale, di tutti i «marginali», i contestatori, i terroristi? A nessuno può sfuggire che proprio *qui* si giocano alcuni problemi educativi e sociali più cruciali.

Pare evidente che in tutti questi casi sia necessario garantire anzitutto il «bene comune»: che però non è il bene della collettività a scapito dei singoli (fosse pure di uno solo) ma il bene indivisibilmente «di tutti e di ciascuno». Sarà quindi lecita ogni misura di controllo che limiti la libertà del singolo, nell'interesse suo e di tutti gli altri, ma non quella che limiti solo il singolo a prescindere dal suo vantaggio ritenuto meno rilevante di quello collettivo.

In educazione, si ritiene per questo legittimo che l'educatore imponga dapprima la sua autorità, fino a che l'educando non sia in grado di effettuare scelte responsabili: una fase di eteronomia precede la conquista dell'autonomia, ma la deve attivamente favorire in misura graduale.

Nella vita sociale, si ritiene che i pubblici poteri siano delegati (o esplicitamente come in democrazia, o almeno implicitamente in un'autocrazia che voglia dirsi «illuminata») a regolare la vita dei cittadini (o dei sudditi) in modo che ogni devianza o anomia sia regolata non dall'autodifesa privatistica dei singoli che si sentono minacciati, bensì dalla difesa pubblica della legge. Indubbiamente possono nascere degli inconvenienti: le misure di isolamento o di repressione diventano impersonali, burocratiche, e in qualche misura «inumane» anche nel più civile degli ordinamenti. Ospedali, manicomi, carceri tendono a diventare «istituzioni totali» e ad innescare un circuito perverso di auto-mantenimento. Ma

la semplice rinuncia alla mano pubblica, il rinvio al privato si rivelano, in tutti i casi in cui lo si è tentato, un rischio ancora maggiore. La restituzione dell'alienato alla famiglia, proprio dove sono spesso maturati gli eventi patogenetici, ha per es. manifestato risultati dirompenti nella recente pratica antipsichiatrica; un rimedio che si è manifestato peggiore del male.

La limitazione reciproca della libertà è quindi una condizione inevitabile del vivere assieme ad altri: ma è anche una condizione ineliminabile dell'esercizio della libertà medesima, che sarebbe altrimenti solo un postulato astratto. Soltanto, la limitazione va cercata ottenendo caso per caso l'equilibrio. Esso può esser trovato di fatto nei casi più semplici in maniera diretta fra i soggetti interessati: per questo nulla è più educativo per i bambini che imparare a loro spese le «regole del gioco»; e l'esperienza ha dimostrato che il miglior recupero dei ragazzi «asociali» si ottiene chiedendo loro di regolare in «autogoverno» le loro comunità. Ma al di sopra dei singoli e dei loro fragili accordi deve regnare sovrana la società. Per questo il cosiddetto diritto «penale» nella concezione romanistica (diversa in questo almeno in parte da quella germanistica) appartiene alla sfera pubblica e non alla privata. Ogni contrasto che non possa essere risolto fra i contendenti, deve essere mediato sul piano sociale.

Con ciò, non tutti i problemi sono risolti. Anche se il carattere oggettivo del diritto come ordinamento giuridico non è in contrasto col diritto soggettivo della persona (anzi, lo garantisce), però costituisce uno schema di massima, basato su comportamenti «tipizzati» o almeno «medi». Alla legge generale e impersonale sfuggono non solo i dettagli imprevedibili, ma i giochi sottili dei moventi e dei motivi; la legge giudica solo ciò che viene in luce, nell'esteriorità manifesta e soggetta alla prova. Una applicazione rigoristica e assoluta della legge che ignori le mille differenze concrete da caso a caso finisce per condurre a conseguenze paradossali: *summum jus summa injuria*. La coscienza individuale si può trovare a questo punto in un doppio rapporto con la legge esteriore: da un lato come coscienza soggettiva è fallibile e deve rimettersi alla norma oggettiva; ma da un altro lato essa può avere consapevolezza di condizioni e fattori che sfuggono ai mezzi di accertamento della legge oggettiva, e che modificano il giudizio; di più, essa può sentirsi legata a norme che oltrepassano la stessa legge oggettiva nella forma «positiva» (che è sempre storicamente provvisoria e imperfetta), per es. a norme di diritto «na-

turale» o a imperativi religiosi ritenuti, a ragione o a torto, superiori ad ogni istanza terrena. Per i ribelli di ogni nobile causa, *lex injusta non est lex*.

Le aporie del diritto e della moralità (l'uno esclusivamente esteriore, e l'altra esclusivamente interiore) possono condurre a vicoli ciechi: perciò Hegel considerava l'uno e l'altra come tesi e antitesi astratte, da superare nella sintesi concreta della *eticità*. Ma l'effettiva mediazione e superamento non è data da una formula: è da trovare e «inventare» ogni volta, storicamente.

Prima di passare al «braccio secolare» (in senso figurato), vale a dire ai meccanismi di controllo sociale preventivo o repressivo, o anche di mera assistenza, gli anormali, gli anomici o i devianti, dobbiamo fare quanto è nelle nostre possibilità per riguadagnarli alla norma.

Questo è un compito educativo, per es. verso i minori che manifestano tendenze asociali e possono essere indotti a fare esperienze positive di reinserimento e di recupero; gli incapaci o handicappati che costituiscono un peso per i familiari e i vicini ma possono essere aiutati a guadagnare una certa autonomia; i malati di mente che possono essere avviati a terapie occupazionali o comunque distolti dalle situazioni che scatenano o mantengono il loro disturbo; i drogati che possono essere aiutati, soprattutto in collettività adatte, a trovare un nuovo orientamento e motivazioni consistenti per vivere una vita normale ed evitare la ricerca di stati di coscienza alterata; i delinquenti spinti dalla povertà o dal sottosviluppo che possono essere recuperati a un onesto lavoro; i delinquenti «senza causa» come i responsabili di azioni assurde, i vandali, i violenti, che hanno bisogno di un radicale decondizionamento e ricondizionamento. Infine, i terroristi, per i quali non valgono discorsi dettati dal conformismo perbenista, ma solo analisi più approfondite della vana follia che presume di «colpire il cuore dello stato» sacrificando degli innocenti con l'agguato vigliacco e la fuga: come le parabole e le iperboli del «pentitismo» stanno drammaticamente confermando. Ho detto «prima» di passare alle misure coercitive: ma dovrei dire anche «durante» e «dopo».

Il volto arcigno della legge o comunque le misure precauzionali o l'assistenza coatta verso tutti coloro che comunque turbano l'ordinario an-

damento della vita sono entro certi limiti una necessità. Questo è un argomento sgradevole, che per lo più viene evitato o taciuto, o peggio viene affrontato con una grossa dose di malafede. È inaccettabile che il male fisico o morale, come la sofferenza o la devianza di alcuni, finisca per danneggiare tutti, in termini di vita, di lavoro, di serenità. L'eccesso di ripiegamento su queste sventure non deve arrivare a logorare le altre possibilità positive, a limitare gravemente per es. la libertà dei figli o quella dei genitori. Oltre quel limite, benché doloroso, il ricorso al collettivo si impone, benché costi un alto prezzo individuale e sociale, per non pagare un prezzo ancora più elevato. Nelle rare circostanze in cui si affronta l'argomento, si è soliti portare l'interpretazione all'estremo, evocando lo spettro del nazismo. Ora, non è davvero il caso di pensare alla soppressione degli infelici, come facevano società barbariche e come forse farebbe una comunità puramente biologica; ma il prezzo d'altra parte pagato per l'inevitabile contagio della malattia che paralizza i sani non è inferiore a quello. La distruzione economica, sociale, psicologica, culturale di molte vite «sane» non vale meno della esecrata distruzione fisica delle vite «malate»; e va evitata con lo stesso sdegno e la stessa determinazione di quella.

Ammetto di aver spinto l'argomentazione a favore della «difesa sociale» fino all'estremo. Ma l'ho fatto perché da un lato credo non ci si debba nascondere davanti alle verità sgradevoli, e dall'altro per dire che le misure sopra accennate, proprio per quello che possono avere di pesante, non devono avere mai la prevalenza assoluta. Benché la legge in se stessa non debba avere dei cedimenti, la società deve avere altri mezzi e altre vie per attenuare, sollevare, umanizzare la condizione dei soggetti emarginati.

Non mi illudo che si possa giungere per tutti a eliminare ogni emarginazione. L'emarginazione è una sorta di difesa automatica di ogni gruppo nei confronti dei soggetti che non vi si possono integrare: è una legge funzionale prima ancora di essere una intenzione deliberata: anzi spesso opera anche contro le intenzioni (come si vede nelle società antirazziste a parole, ma tenacemente razziste nei fatti, o nelle comunità che debbono accogliere lavoratori stranieri destinati ai lavori più umili, o nelle chiese dichiaratamente pacifiste, ma sospettose quando non apertamente rissose verso altre chiese). Si può e si deve combattere l'emarginazione che si traduce in disuguaglianza di diritti; ma è utopia generosa

quanto vana pretendere che ogni gruppo accolga indiscriminatamente nel suo seno soggetti percepiti come «diversi», almeno fin tanto che tale percezione rimane; è quest'ultima che deve passare al vaglio del confronto pubblico, ed essere respinta o modificata, altrimenti le buone intenzioni rimarranno lettera morta. I casi in cui le citate preclusioni vengono meno sono quelli in cui un'assimilazione o naturalizzazione finisce per cancellare le tracce della diversità; e lo stesso accade per l'invalido rieducato, per l'ex carcerato riabilitato, e via dicendo.

Se non si vuole che l'automatismo dell'espulsione sia l'unico crivello che decide l'appartenenza a pieno diritto a una società, occorre che ci sia comunque sempre «un'altra via» lasciata aperta a soluzioni meno drastiche. Questa via, per altro, riesce ad essere umana e comprensiva, e perfino tollerante, in quanto si propone come alternativa parallela all'altra. Ancora una volta, una di queste vie è l'educazione.

L'educazione non si esaurisce nell'età evolutiva, anche se i suoi compiti preparatori alla vita adulta sono particolarmente rilevanti. L'educazione come avvio, orientamento, relazione d'aiuto prestata a chi ne ha bisogno è una necessità che continua per tutta la vita. Oggi sappiamo che anche l'istruzione non può chiudersi in un arco di tempo definito.

Per tutti coloro che hanno libertà limitata o limitano la libertà degli altri, l'educazione rappresenta molte speranze: quella di non essere solo matricole o ingranaggi stritolati da meccanismi anonimi; quella di non essere costretti a scegliere se diventare persecutori o perseguitati; di trovare sempre qualcuno che perdona, che solleva chi è caduto, che riannoda i vincoli spezzati, che apre le vie chiuse, che costruisce sentieri verso l'avvenire.

L'educazione è l'aiuto dell'uomo che ha più senno ed esperienza all'uomo che ne ha meno, in senso relativo, per crescere assieme: non per ridurre la libertà, dell'uno o dell'altro, ma per aumentare quant'è possibile quella di tutti e di ciascuno.

SUL «PERSONALISMO»
DI GINO CORALLO

Salvatore Colonna

1. *Quale personalismo?*

La pedagogia di Gino Corallo può essere considerata, *tout court*, come «pedagogia personalistica»?

La domanda non è retorica, se si tiene conto che lo stesso Autore non accetta con entusiasmo una simile qualificazione.

In realtà, la pedagogia del Corallo solo genericamente può dirsi «personalistica», nel senso che essa è ordinata alla formazione della persona; ma non si può ritenere che quella pedagogia possa essere collocata all'interno del movimento filosofico contemporaneo che si definisce, appunto, come «personalismo».

Il problema, dunque, non si pone nei riguardi delle finalità generiche che l'educazione deve proporsi di raggiungere: queste non possono essere che riferite alla persona-uomo, in quanto, oggi, non c'è pedagogia che non miri, sia pure in senso molto largo, all'educazione della persona.

Il problema, invece, s'impone sia quando si definisce la «realtà-persona», sia quando si discute sulla «fondazione critica» di quella realtà: le posizioni relative alla dimensione ontologica e a quella teleologica della persona, ovviamente, cambiano in funzione delle prospettive teoretiche che guidano tale fondazione.

In senso stretto, col termine «personalismo» si intende la dottrina che accentra nel concetto di persona il significato della realtà.

In questo senso, il personalismo è una dottrina dell'essere e, quindi, necessariamente una dottrina del conoscere e dell'agire, che nel Cristianesimo trova la sua radice remota e che nello sviluppo storico del pensiero si è espressa attraverso varie posizioni teoretiche, che si sono particolarmente strutturare nel pensiero moderno e, ancor di più, in quello contemporaneo.

Nell'ambito del pensiero contemporaneo, il «personalismo», come movimento storico alquanto definibile, è nato in Francia e, principalmente, con E. Mounier e con il primo numero di «Esprit» (ottobre 1932), che indicano nella «persona» il termine risolutivo di riferimento e di confronto di tutta la realtà (A. Rigobello).

Il personalismo, in verità, non è riducibile né ad una scuola né ad una dottrina (J. Maritain); addirittura, è stato detto, non è una vera filosofia, ma un «fenomeno di reazione», un'anti-ideologia (J. Lacroix): è «una direzione intenzionale del pensiero fortemente connessa con l'attività pratica e a spiccato rilievo esistenziale» (A. Rigobello), che pone la persona come suo centro teoretico, perché la persona rappresenta l'*intuizione originaria*, «una specie di esperienza immediata di sé», in cui si colgono, in un plesso già costituito e vivente, i significati e i valori essenziali.

Il nucleo essenziale del personalismo, in questa prospettiva, è dato dal suo «carattere di intuizione», per cui la persona è sentita come fonte inesauribile di manifestazioni.

Nel significato rigido, e specialmente in L. Stefanini, il personalismo si costituisce innanzitutto come «metafisica della persona»: «L'essere è personale e tutto ciò che non è personale nell'essere rientra nella produttività della persona, come mezzo di manifestazione della persona e di comunicazione tra le persone» (L. Stefanini). Ciò che dà valore all'universo è il soggetto pensante, la persona, perché l'essere ha significato soltanto nella «sfera semantica» della persona.

Va giustamente rilevato che il personalismo è stato fortemente condizionato dalla sua «matrice idealistica», e «il suo costituirsi si gioca sulle possibilità di trascendimento dell'atto assoluto ed immanente del pensare» (A. Rigobello).

Esso non ha la preoccupazione della fondazione teoretica della persona, avendo posto la persona all'inizio del suo stesso esistere come filo-

sofia, come ricerca che si fonda appunto sull'«intuizione originaria della persona» che nella sua ricchezza inesauribile fonda e giustifica la dimensione sociale, politica, gnoseologica, psicologica e, quindi, anche pedagogica.

Tuttavia, al di là di questa posizione teoreticamente definibile, il termine «personalismo» spesso viene assunto in un senso molto largo, volendosi intendere un «universo di atteggiamenti pratici» (moralì, politici, psicologici e pedagogici) che discendono dalla persona, intesa come valore prioritario rispetto alla natura e ad ogni strumentalizzazione ideologica, e che trova la sua giustificazione metafisica al di là di se stessa: qui non è la persona che giustifica speculativamente il quadro metafisico, ma, al contrario, la persona viene giustificata da un quadro differente, rappresentato da altre prospettive filosofiche e anche notevolmente diverse.

In quest'ultimo orizzonte, e solo in questo, può essere giustificata la collocazione «personalistica» del Corallo, il quale, giustamente, è preoccupato di dare un fondamento ontologico alla persona, poiché la persona non può autofondarsi se non a rischio della sua dissoluzione come realtà e come valore.

2. Unità dialettica della realtà

Il problema della fondazione teoretica della pedagogia guida fin dall'inizio la speculazione del Corallo, il quale non esita di affermare, sempre e in tutte le occasioni, che l'unità e l'organicità della pedagogia scaturiscono da alcuni principi (ontologici, gnoseologici, pedagogici), i quali, a loro volta, devono essere unificati in una coerente visione di tutta la realtà.

Alla base della risoluzione di ogni problema deve esserci un'idea sostanzialmente unitaria, nel senso che *l'unità non è un dato, ma un risultato*, a tutti i livelli.

La stessa unità del sapere pedagogico risulta una «applicazione concreta» del principio generalissimo della interpretazione della realtà che si connota come «esigenza di unificazione razionale».

Il principio che *la realtà è essenzialmente duale* è principio primo e generalissimo nella speculazione del Corallo, perché l'essere è insieme «esistenza e valore, evento e concatenazione, posizione e significazione».

Dalla *dualità dell'essere* si passa alla *dualità del pensiero*: anche il pensiero è essere, anche il pensiero è soggetto alle leggi dell'essere.

Il Corallo esclude assolutamente che sia l'essere che la razionalità possano esistere e concepirsi come «blocchi monolitici», come unità o dati monistici, che si esauriscono su un solo piano e in una sola volta. L'unità è «una sudata conquista di risultati», ma che potrebbero anche non esserci.

La dialettica del pensiero, che passa dalla dualità all'unità, è una *dialettica reale*, che parte da una datità duale da portare all'unificazione, ma che potrebbe anche non realizzarsi: l'insuccesso, lo scacco e la disillusione testimoniano appunto la dimensione problematica dell'attività umana, che rischia sempre il fallimento, sia nell'attività teoretica che in quella pratica o in qualsivoglia altra attività unificatrice e armonizzatrice.

L'unità da farsi, dice Corallo, è molteplice: tra soggetto e oggetto, tra valore e fatto, tra io e mondo, tra coscienza e contenuto, tra volontà e giudizio, tra libertà e motivo, tra educando e educatore; tutte queste unità costituiscono vie indispensabili del pensiero razionale, come costituiscono elementi irrefutabili della nostra compiuta esperienza della realtà.

Nel mondo c'è una reale dualità: soggetto e oggetto, libertà e autorità, forma e contenuto, metodo e materia, persona e società. Sono questi i termini problematici dell'indagine pedagogica.

L'unificazione razionale, non ontologica, di questi termini rappresenta il compito di ogni ricerca, che diventa la ricerca della composizione *positiva*, nella concretezza della reale situazione, degli elementi reali che le varie istanze ci additano come necessariamente compresenti.

3. *Dall'unità della pedagogia all'unità dell'educazione*

Questo principio generalissimo, che si pone come esigenza di dialettica dalla dualità all'unità, viene applicato, alla pari di tutti gli altri settori della realtà, alla ricerca pedagogica che, prendendo coscienza della dualità di fatto tra educando ed educatore, tra libertà ed autorità, tra esistenza e valore, tra soggetto e oggetto, tra persona e società, tra materia e metodo, si muove verso una reale, e non fittizia, unificazione razionale, che rende possibile il concreto atto di educazione, il quale è sempre il risultato della raggiunta unificazione degli elementi; e questi rappresentano delle rinnovate istanze del problema fondamentale, logico e ontologico insieme, della unificazione razionale del reale.

L'unificazione razionale è un'esigenza oggettiva della realtà che dall'uomo attende, in certo modo, il suo compimento.

L'unità e la realtà della pedagogia possono risultare dall'unificazione razionale della dualità dei termini del problema pedagogico, rappresentato dal «rapporto educativo», il quale si struttura, sia a livello teorico che a quello pratico, in tutta l'estensione della dimensione educativa dell'uomo.

Quell'unità e quella realtà sono pertanto una conseguenza del principio generale riguardante tutta la realtà, che in una visione coerente «chiede» la risoluzione della sua dualità: questo principio, che è un'idea sostanzialmente unitaria, si attesta nella impostazione e nelle indicazioni risolutive di ogni problema, dall'ontologia alla logica, dall'antropologia alla deontologia, dall'etica alla pedagogia. L'interpretazione del reale come esigenza di unificazione razionale comanda tutte le direzioni del sapere e dell'operare, poiché dalla dualità ontica dei termini scaturisce il problema della loro unificazione, a tutti i livelli.

Dalla possibile soluzione della dualità dei termini del problema pedagogico, perciò, scaturisce la possibilità del concreto atto di educare, che è sempre il risultato di una raggiunta unificazione dei termini «pedagogici», rappresentati fondamentalmente dalla dualità soggetto-oggetto, libertà-autorità, forma e contenuto, libertà e necessità, persona e società.

Il carattere scientifico della pedagogia è essenzialmente dipendente dalla sua unità, come dall'unità è garantita la possibilità del concreto educare.

Non è la «metafisica della persona» che fonda la «scientificità» della pedagogia e la concretezza dell'*operari* educativo. Anche quella «metafisica» consegue dallo stesso principio, che va applicato rigidamente a tutti i settori del sapere e della pratica, fino alla pedagogia, che rappresenta l'ultimo momento di unificazione dei saperi dell'uomo e sull'uomo, nel quale si compongono in unità organica tutte le scienze filosofiche (che guardano al *significato* delle cose) e le scienze positive (che ne illustrano i dati *esistenziali e fattuali*).

L'affermazione della realtà personale trova il suo *senso*, il suo *significato* autentico solo in conseguenza di quel principio che ne fonda l'essere e il suo divenire, anche quello educativo.

Va affermato energicamente che il pensiero attua in sé le leggi dell'essere, appunto perché è; nello stesso tempo le comunica e le annunzia, e questo perché è quell'essere determinato che si chiama, appunto, pensiero. In questo suo *doppio aspetto*, esso è «unanime» con tutte le cose della realtà, che, anch'esse, a modo loro, sono e insieme significano, annunziano la loro verità e il loro valore. Né il fatto né il significato possono cadere fuori dell'essere.

L'unità è un risultato e non un dato puro, che del resto non sarebbe neppure qualificabile come «unità»: l'unità è la forma dell'essere, della verità, della bellezza, e di qualsiasi altra realtà che l'intelletto incontra nella sua scoperta del mondo.

Il principio della dualità ontologica, riducibile ad unità solo razionalmente, governa l'universo reale e scientifico: identico è il ritmo dinamico e vitale con cui ogni problema tende verso la sua composizione. Nella ricerca pedagogica, allora, il *problema epistemologico* si pone come esigenza di risolvere la questione della dualità delle scienze pedagogiche (pedagogia generale e metodologia educativa), per guidarlo verso l'unità operativa. Il *problema dei rapporti societari*, che si pone in funzione dell'antitesi persona e società, dentro il rapporto educativo si risolve nell'unità della persona-personalità come «persona sociale». Il *problema dell'educazione* si pone come dualità di contenuto e di forma dell'educazione,

da comporre unitariamente nell'unità dell'atto educativo, orientato verso l'acquisizione della capacità del «retto uso» della libertà. Il *problema del metodo educativo*, infine, si pone come problema della posizione dialettica di autorità e di libertà, da guidare verso la risoluzione nell'unità operativa concreta della coincidenza tra autorità «educativa» e retto uso della libertà.

L'unità del sapere pedagogico, perciò, viene a porsi come un'applicazione concreta del principio generalissimo che il reale interpreta come dualità percorsa dall'esigenza della unificazione razionale. E così alla pedagogia viene assicurato il suo carattere scientifico come essenzialmente dipendente dalla sua unità.

La visione duale della pedagogia è coerente con l'idea fondamentale relativa alla visione della realtà: l'essere come fatto (*l'esserci*) e il suo significato (il *che cosa* dev'essere) comportano la possibilità di un'indagine che si muove sui due piani razionali, diversi e distinti, della speculazione filosofica e della ricerca empirica. La scientificità della pedagogia ha la sua radice in questo teorema, come in esso affonda la legge dell'autonomia scientifica della pedagogia che rileva come suo oggetto proprio, specifico ed esclusivo, l'*acquisto* dell'educazione da parte dell'uomo: per cui egli è veramente uomo, per cui agisce moralmente e liberamente e religiosamente, per cui conosce e apprende e vive da essere fisico, spirituale e sociale.

Questi, come è evidente, sono tutti oggetti di cui si occupano altre e determinate scienze. E vengono ripresi dalla pedagogia per essere trattati sotto un profilo diverso e nuovo rispetto a quelli propri delle singole scienze, e cioè solo e in quanto rielaborati in vista della loro efficienza relativamente all'*acquisizione* educativa dell'uomo.

4. Conclusione

Queste considerazioni, volutamente presentate in gran parte con le parole dello stesso Gino Corallo, sono state fatte in omaggio al «Maestro» non con l'intento di dare una «interpretazione» del suo pensiero, ma solo come contributo di doverosa chiarificazione.

E il rilievo più importante che, a nostro avviso, emerge dalle cose dette è che il Corallo ha contribuito, in misura grandissima e in maniera originale, a superare l'equivoco di fondo che poteva derivare dai presupposti monistici e neo-idealistici, sia pure remoti, in cui affondano le radici del personalismo contemporaneo, ivi compreso quello italiano.

Non basta affermare il valore della persona, bisogna giustificarlo e fondarlo teoreticamente.

E se si tiene presente che spesso sotto la voce «personalismo» si raccolgono tante dottrine accomunate soltanto dalla parola «persona» (J. Maritain); e se si tiene presente ancora che il personalismo si è affermato particolarmente come movimento filosofico e pedagogico nei momenti storici caratterizzati da maggiori crisi di valori, da tensioni sociali, da invadenze ideologiche, da esplosioni totalitarie, da affermazioni individualistiche (A. Rigobello), emerge imperiosa la necessità di ancorarsi solidamente ai principi di un *realismo*, razionalmente giustificato, che dia vero fondamento alle aspirazioni personalistiche presenti nella pedagogia contemporanea, sicché si possa fare un «buon personalismo» (J. Maritain).

B. PEDAGOGIA E EDUCAZIONE

IL QUADRO EPISTEMOLOGICO
DELLA PEDAGOGIA SECONDO GINO CORALLO
(*Due, e due sole, scienze dell'educazione*)

Giuseppe Zanniello

1. Introduzione

L'epistemologia pedagogica di Corallo deriva dalla sua concezione «duale» della realtà e prende corpo nel dibattito epistemologico degli anni cinquanta. In un momento di rinnovata attenzione verso un problema che sembrava messo da parte sotto l'incalzare di ricerche condotte su aspetti settoriali del sapere pedagogico, essa si presenta ancora come una proposta autorevole per ritrovare l'unità del sapere pedagogico che a non pochi oggi sembra frantumato.

Un cenno storico e un veloce richiamo all'ontologia di Corallo sembrano necessari prima di illustrare il suo punto di vista sulla collocazione della pedagogia nel più vicino complesso delle scienze dell'uomo e in quello più ampio delle scienze in generale. Ciò faremo nella convinzione che la soluzione data da Corallo al problema epistemologico condiziona e determina, naturalmente nelle loro linee generali, tutti gli altri problemi affrontati nel corso della sua ricerca pedagogica e definisce e precisa il significato e i limiti del metodo sperimentale in pedagogia.

2. La situazione di partenza

Con assoluta originalità nei confronti del clima culturale dominante negli anni della sua formazione intellettuale (attualismo gentiliano e fi-

sicalismo), sorretto da una logica robusta e da un'ampia e profonda cultura, egli ha elaborato una concezione «duale» dell'essere come sintesi di fatto e di significato, che costituisce la struttura portante della sua opera pedagogica e la unifica in tutte le sue parti, comprese quelle epistemologiche.

A grandi linee, e fatte salve le eccezioni, così descrive la situazione in Italia quando egli si accostò inizialmente alla problematica pedagogica: «Nell'anteguerra il pensiero pedagogico continuava a fluire, nella sua parte maggiore, piuttosto pigramente, nei due alvei tradizionali del positivismo e dell'idealismo, vivendo della polemica tra il frazionismo metodologico del primo, non riconducibile a unità pedagogica perché privo di concettualizzazione, e la marmorea e piatta "identità" del secondo, che la finzione dialettica non riusciva a increspare: due modi diversi di vedere, che però ottenevano per vie contrarie lo stesso effetto: la negazione di ogni possibile *idea di educazione*» (VI, 2)*. E, naturalmente, senza un'idea di educazione non si poteva costruire una scienza dell'educazione separata dalle altre ad essa confinanti perché mancava l'oggetto specifico, l'elemento unificante.

Nel dopoguerra il panorama pedagogico italiano cambia completamente a causa dei rapporti che si instaurano con la pedagogia e con la scuola americana: si giunge alla scoperta postuma dell'attivismo; la psicologia, nel suo rapido sviluppo, offre abbondanti sollecitazioni alla riflessione pedagogica; iniziano le ricerche sperimentali in campo educativo; i pedagogisti si interessano maggiormente dei fatti politici e sociali. Lo stesso Corallo pubblica nel 1950 il primo libro italiano su Dewey e soggiorna negli USA nel 1952 per studiare la didattica vigente nelle scuole di quel Paese.¹

* Per le citazioni dalle opere di Corallo incorporate nel testo sono usate le seguenti sigle (il numero indica la pagina): I: *Pedagogia*, vol. 1; II: *Pedagogia*, vol. 2; III: *Il lavoro scientifico*; IV: *Apprendimento e interdisciplinarietà nella scuola*; V: *Un nuovo pedagogista per una «nuova pedagogia»*; VI: *L'educazione come io la vedo*. Per le indicazioni bibliografiche complete, vedere la Bibliografia di Corallo, in fondo al volume [n.d.c.].

¹ Quando uscì lo studio di Corallo sull'intera produzione scientifica di Dewey (*La pedagogia di Giovanni Dewey*, Torino, S.E.I., 1950, pp. L-557) erano state tradotte e pubblicate in lingua italiana solo nove opere del pensatore americano. Al ritorno dalla sua visita di stu-

In questo clima culturale, che ha quasi imposto alla pedagogia di porsi seriamente il problema della sua identità e ai pedagogisti di definire chiaramente che cosa intendevano dire quando parlavano di educazione, si è formata e precisata l'epistemologia pedagogica di Corallo, la quale si connette organicamente con la sua metafisica.

Per un'esatta valutazione complessiva dell'autore si tenga presente che egli è giunto alla ricerca sull'essere interrogandosi inizialmente sul significato dell'educazione; per questo motivo egli «nasce» e rimane pedagogista.

3. I fondamenti filosofici

I fondamenti filosofici remoti dell'epistemologia, e quindi della pedagogia, di Corallo sono chiaramente esposte nelle pagine 29-64 del primo volume del suo trattato di pedagogia, per essere continuamente ripresi in tutte le parti dell'opera, anche in quelle più lontane dalle premesse filosofiche. Nel libro successivo, *Il lavoro scientifico. Fondamenti e metodi* (cfr.: pagg. 31-89) sono evidenziate in modo particolare le conseguenze gnosologiche della sua metafisica.

Nel 1961, in un passo in cui si tende ad evidenziare il nesso tra l'ontologia e la logica, così riassume la sua visione filosofica: «La radicale dualità dell'essere (finito), che si presenta sempre insieme come fatto e come significato, come evento e come valore, è il fondamento della sua razionalità che importa, in ogni suo momento, una unificazione armonizzante degli elementi dell'essere. Questa è la condizione fondamentale dell'ontologia e della logica, in quanto pone, con la razionalità del reale, la possibilità della sua esistenza e la sua intellegibilità (*principio di non contrarietà* o di *identità* dell'essere). La condizione si applica all'essere stesso del pensiero che, mentre attua esso stesso le leggi del reale, ne esprime il significato (*principio di non contraddizione*)» (I, 469).

dio nelle scuole statunitensi Corallo pubblicò, *Idee e fatti delle scuole d'America*, Salerno, Hermes, 1955, pp. XXIV-504.

Dopo un quarto di secolo, a testimonianza di come la concezione duale dell'essere abbia sostenuto la sua intera attività scientifica dandole coerenza e significato, dice: «*L'essere, quindi è duale. "Esistenza" e "significato" sono i due "elementi" della dualità dell'essere che il pensiero presenta in sé e che rivela poi nelle altre realtà di cui si fa messaggero: non può esistere un "esserci" senza *significare* nulla: sarebbe un esserci di niente, e cioè un niente di essere; né può esistere un "significato" senza "esserci". L'essere non è un vuoto e irrazionale "esserci", una presenzialità bruta (inconcepibile, per altro, e esprimibile solo illusoriamente, a parole, come quando si dice: "circolo quadrato"), ma *l'esserci di qualche cosa*, cioè di un significato che non può significare nulla se non esistendo*» (VI, 7).

Nel corso di quest'ultimo intervento Corallo precisa che non si ritrova in nessuna delle «catalogazioni» in cui è stato finora inserito. Effettivamente, nel sostenere la dualità dell'essere come fondamento della sua razionalità, si colloca in una posizione originale: il reale è razionale, ha un significato che trascende il puro esserci ed è percepito nel singolo essere concreto dal pensiero, che è sempre pensiero di qualcosa realmente esistente. Se fosse sicuro che le sue parole non fossero caricate di sensi storici assolutamente estranei al suo pensiero, Corallo non esiterebbe a chiamare la sua ontologia «sintesi trascendentale a simultaneo». Ma occorrerebbe precisare immediatamente che la sintesi è «a simultaneo» rispetto all'essere. Egli dice infatti: «I due elementi che la formano *non esistono* [...] se non nel momento in cui, "sintetizzandosi" si danno reciprocamente concretezza in un essere, che altro non è se non un *significato esistente* (o, che è lo stesso, un'*esistenza significante*)» (VI, 8).

4. Le caratteristiche generali del sapere scientifico

Il sapere scientifico è, per definizione, un sapere unitario e logicamente connesso, è un sapere giustificato con un metodo che, per alcuni è unico, mentre per altri muta con l'oggetto stesso della ricerca.

Per Corallo metodo e contenuto sono i due elementi che formano, nella loro sintesi concreta, il concreto di ogni sapere dell'uomo. Trattandosi di due elementi «sintetici», essi non sono interamente raffigurabili sepa-

ratamente e acquistano il loro vero significato solo nell'atto in cui si inverano reciprocamente, dando corpo a una particolare ricerca, a una scienza. Ogni separazione di metodo e materia provoca, invece, una inevitabile deformazione della realtà e la fine del sapere scientifico.

Non si può, secondo Corallo, parlare di un metodo «generale», valido per qualunque ricerca scientifica, indipendentemente dalla «materia», dai contenuti ai quali esso venga applicato. A parte le forme fondamentali della logica², ogni metodo di ricerca scientifica ha le sue caratteristiche che lo abilitano ad entrare in un peculiare rapporto con una certa «materia», che si costituisce così come scienza.

La prova *a posteriori* che il metodo non è separabile dalla materia è indicata da Corallo nel fatto che i numerosi tentativi di creare un metodo universale buono a tutto, hanno portato inevitabilmente alla conseguenza che *il* metodo proclamato unico e universale (quello positivo universale ai nostri giorni) o ha fatto corpo unico con la materia, annullandone le differenze, o, nell'altro caso estremo, ha annientato se stesso.

Nel primo caso l'applicazione indiscriminata del metodo sperimentale a *tutte* le categorie dei fatti ha provocato il livellamento di tutti i fatti al piano chimico-fisico³. Per Corallo *un* metodo scientifico che presuma di dare la risposta a *tutti* i problemi e che pretenda di potersi applicare a tutti i fatti, ci riesce solo a condizione di *ridurre* la realtà alla sua misura, cioè riducendo tutti i problemi e i fatti a una sola categoria. Alcuni secoli fa si cercava di risolvere i problemi chimici e fisici per via filosofica mentre oggi si pretende di dare una risposta sperimentale a problemi di natura filosofica; ma il procedimento è lo stesso e la deformazione della realtà - derivante dalla pretesa di imporre un metodo universale, cioè valido per ogni materia - è in entrambi i casi ineliminabile.

² Nell'affrontare il tema della giustificazione scientifica Corallo coglie l'occasione per dimostrare che non esiste contrapposizione tra il ragionamento induttivo e quello deduttivo; ma questi due modi di discorrere del pensiero si alternano continuamente nel corso della ricerca scientifica uniti dal principio logico della non contraddizione (cfr.: III, 70-83).

³ I fatti educativi, per esempio, si esauriscono nella dinamica della riflessiologia, del condizionamento, del rinforzo e del *feed-back*.

All'estremo opposto, il metodo «universale», quando vuole rispettare la realtà (senza costringerla nella sua griglia di lettura), cioè se accetta le differenze reali della materia e dei contenuti, non può fare altro che scomparire. Nasce così l'*identità* di metodo e materia, paradossale (ma, per Corallo, logica) conseguenza della loro presunta separabilità; questa è l'origine del metodologismo «cosale», cioè dell'atteggiamento cosiddetto «scientifico» di chi non vuole dare «prescrizioni» alle cose, ma si accontenta - così crede - di farne soltanto delle «descrizioni». Ma ciò è impossibile, osserva Corallo, perché quando noi descriviamo le cose esse rispondono solo a quelle domande, *a quel tipo di domande*, che noi rivolgiamo loro, e quindi la nostra «descrizione» non si limita a riportare la loro pura presenza «cosale», ma è sempre relativa alle nostre categorie, alle nostre domande, e cioè *al nostro metodo*.

Per questi estremi si è giunti, osserva Corallo, alla «nuova» scoperta della interdisciplinarità della scienza intesa erroneamente come cancellazione di ogni distinzione tra i diversi saperi scientifici⁴. Ogni scienza ha invece un proprio oggetto e quando esso è comune ad altre scienze va specificato il punto di vista, l'angolatura, da cui quella scienza studia il suo oggetto. Il fatto che uno scienziato si debba informare continuamente sui risultati delle altre scienze strettamente collegate alla sua non significa che egli debba coltivare scientificamente anche quelle altre scienze. La mancata distinzione tra il livello della *ricerca* e quello dell'*informazione* su un determinato argomento è fonte di frequenti confusioni ed equivoci epistemologici⁵.

⁴ Ci sono, come si sa, altri significati della interdisciplinarità che Corallo ritiene perfettamente plausibili. Si pensi, ad esempio, al valore didattico e all'uso scolastico dell'interdisciplinarità, quando si raccordano le varie materie scolastiche facendole convergere nello studio di un argomento (che viene perciò considerato da diversi punti di vista) oppure quando si risolve un problema pratico. Quest'ultimo caso si può generalizzare fuori dall'ambito scolastico: di fatto la soluzione scientifica di tutti i problemi pratici, ad ogni livello, è impossibile senza l'apporto convergente delle conclusioni dei vari saperi. Ma in questa situazione si parla più propriamente di *multidisciplinarità*. Per Corallo la metodologia interdisciplinare nella scuola raggiunge il massimo risultato quando fa emergere le strutture logiche dei saperi alla mente dell'allievo. A tale riguardo si può utilmente leggere il testo della conferenza *Apprendimento e interdisciplinarità nella scuola* (1975).

⁵ Un esempio si ha con la pedagogia quando chi ragiona in questo modo confonde l'applicazione pratica dei vari saperi (psicologia, sociologia, etica, etc.) a un fine educativo

La scissione di metodo e materia nel lavoro scientifico, secondo Corallo, non è quindi mai possibile; chi fa questo tentativo, nella ricerca di un metodo universale, finisce inevitabilmente o col perdere alcuni aspetti della realtà o col dichiarare la propria rinuncia al metodo illudendosi così di essere «oggettivo». Metodo e materia, invece, sono due cose: inseparabili, ma *due*; inscindibili, ma distinte.

Ogni diverso metodo applicato a una materia (nei limiti in cui essa gli è disponibile) crea una diversa materia scientifica, una diversa categoria di verità. L'apertura scientifica consiste nel considerare le cose da tutti i punti di vista possibili; ciò esige la divisione dei compiti tra gli scienziati, consente il progresso di una scienza già esistente e la nascita di nuove discipline scientifiche. Si ha, invece, quella che Corallo chiama «barbarie pseudoscientifica» quando un ricercatore dichiara finito il mondo quando sono finite le sue particolari idee e tutte le volte che nega la realtà di ciò che non è rilevabile con il suo metodo particolare.

La provvisorietà delle conclusioni di una scienza dipende dalla finitezza dell'intelletto umano che è incapace di cogliere una volta per tutte le infinite relazioni o categorizzazioni del reale. Questa caratteristica della scienza, lungi dall'essere un fatto negativo, costituisce la condizione del suo sviluppo e dà senso al lavoro dei ricercatori. Lo sviluppo «fisiologico» di un sapere scientifico non consiste nel negare le proposizioni precedenti, nel dichiararle false, bensì nel trovare, mediante lo studio e la riflessione, categorie più ampie in cui far rientrare i dati precedentemente identificati e classificati, nello scoprire delle relazioni che prima non si erano viste, e, naturalmente, nell'acquisire nuovi dati per l'elaborazione. Alcune volte si devono fare delle operazioni «chirurgiche», cioè si devono eliminare dal corpo di un sapere delle proposizioni che sono contraddette dalle loro conseguenze trovate per la via della deduzione logica o con il metodo operativo; ma non è questa, per Corallo, la strada normale del progresso di una scienza.

Per evitare l'eccessiva polverizzazione del sapere e la proliferazione di nuove scienze Corallo ritiene più efficace non tanto il ricorso a teorie

concreto con l'elaborazione tecnica propria dei vari saperi; di conseguenza si vorrebbe che il pedagogista fosse anche psicologo, sociologo, filosofo morale, etc.

generali bensì a una remora di carattere morale: «Una scienza - egli dice - deve avere una certa dignità di significato, di utilità, di umanità. Non basta l'osservanza delle convenzioni di carattere intellettuale per far diventare "scienza" un aspetto specializzatissimo della conoscenza del reale» (III, 62).

Il criterio «morale» per valutare se un insieme di conoscenze può assurgere alla dignità di sapere scientifico si applica, naturalmente, solo se la «nuova» scienza, che vuole essere conosciuta come tale, si presenta con *un* oggetto specifico e un metodo proprio. Il moltiplicarsi degli oggetti implicherebbe invece necessariamente la perdita del carattere unitario, essenziale al sapere scientifico. «Ma - afferma Corallo - questo oggetto, come oggetto della scienza, va specificato nella sua unità o molteplicità dalla scienza stessa, e non anteriormente ad essa: la sua "forma" di oggetto scientifico gli viene data propriamente all'atto che esso viene assunto come oggetto di studio di una particolare scienza, e quindi sotto un certo aspetto, e con un particolare metodo» (I, 90).

I principali tipi di metodo scientifico, per Corallo, sono uniti intimamente dal principio ontologico dell'identità dell'essere e da quello logico della non contraddittorietà del pensiero e si possono ridurre fondamentalmente a tre: il tipo che si basa sull'evidenza logica; il tipo che si basa sull'esperienza e sulla sperimentazione; il tipo che si basa sull'autorità. Al primo tipo fanno ricorso le scienze basate direttamente sulla deduzione pura dei concetti, cioè la filosofia e la matematica; queste scienze sono chiamate autonome perché, per la loro costruzione, non dipendono da principi elaborati da altre scienze. Del secondo si servono le scienze positive sperimentali come, ad esempio, la fisica, la chimica e la biologia. Il terzo tipo di metodo è impiegato dalle scienze storiche e teologiche.

A più riprese Corallo invita a non confondere i diversi tipi di metodo con diverse logiche perché «*i diversi metodi non sono altro che diverse maniere per stabilire le premesse del ragionamento, ossia per formulare delle proposizioni di partenza da cui dedurre delle conclusioni*» (III, 84). Poi, una volta stabilite le premesse, i ragionamenti che si fanno e le conclusioni che si deducono si sviluppano sempre secondo lo schema logico del sillogismo.

5. Le esigenze di una scienza pedagogica

Le considerazioni precedenti comportano per la pedagogia che essa può nascere come scienza solo quando si applichi un particolare metodo per lo studio di un determinato oggetto (il fatto educativo) che, per l'angolatura da cui è studiato, è soltanto suo. La pedagogia si costituisce come scienza perché esiste un «fatto» (l'educazione) completamente diverso da tutti gli altri fatti umani esistenti; ma i fatti educativi, osserva Corallo, non si evidenziano da se stessi come «educativi», cioè come una categoria a parte fra i tanti fatti umani, senza l'intervento di un metodo di ricerca capace di rilevarli, appunto, come *educativi*.

Il primo passo nella costituzione della pedagogia come scienza consiste proprio nella rilevazione di ciò che specifica e differenzia i fatti educativi - in quanto educativi - da tutti gli altri fatti umani. In altre parole, non ci si dovrebbe occupare di pedagogia senza aver prima disegnato con distinzione il profilo del significato di quei fatti che vengono definiti «educativi» e che costituiscono l'oggetto specifico della pedagogia. Orbene, per Corallo - lo ripetiamo - la «forma» di oggetto scientifico non è posseduta dai fatti educativi anteriormente alla scienza pedagogica; al contrario, essi ricevono la «forma» di oggetto scientifico nell'atto stesso in cui sono assunti come oggetto di studio della scienza pedagogica, e con un *suo* metodo, cioè non mutuato da altre scienze.

Una volta definita l'educazione in un certo modo, per il criterio di generalizzabilità comune a tutti i saperi organizzati in scienza, «questa definizione deve riscontrarsi applicata in tutti i fatti che si chiamano educativi e, viceversa, non si deve riconoscere come educativo un fatto che a tale definizione sia contrario o anche solo estraneo» (III, 65). Una eccezione accertata alla definizione non può avere altra conseguenza che: o dimostrare falsa la definizione, o escludere un fatto dall'ambito della pedagogia.

È possibile - e ciò avviene con una certa frequenza - confondere i fatti educativi con altri fatti che sono oggetto di altre scienze antropologiche; per esempio si possono confondere con i fatti sociali, politici, psi-

cologici o genericamente evolutivi. Basta applicare alla ricerca quei metodi che tendono a rilevare nella realtà gli aspetti sociali, politici, psicologici e così via, e non si coglie più l'uomo nel suo passaggio da «uno stato di plurilaterale indigenza» a quello di «compiutezza umana»; questo passaggio, ben specificato tra tutti gli altri, si chiama appunto *educazione* e sulla sua natura indaga la pedagogia.

Nella definizione dell'oggetto specifico della pedagogia Corallo ha compiuto un attento lavoro di delimitazione di campo dapprima per distinguere la pedagogia dalla filosofia e poi per salvarla dal metodologismo imperante oggi⁶. Riportiamo, a titolo di esempio, una delle sue affermazioni al riguardo: «oggetto della pedagogia non è l'uomo (la pedagogia non è l'antropologia), non è l'azione morale (studiata dall'etica), e neppure l'azione libera (oggetto della psicologia), né l'attività religiosa (teologia e psicologia insieme), né la conoscenza (gnoseologia), né l'apprendimento (didattica), né il comportamento sociale (sociologia e psicologia), né la crescita fisica (igiene, medicina...) ecc.. Oggetto della pedagogia è propriamente *l'acquisto* dell'educazione da parte dell'uomo: per cui egli è veramente uomo, per cui agisce moralmente e liberamente e religiosamente, per cui conosce e apprende, e vive da essere fisico, spirituale e sociale...» (I, 85-86).

Il contributo di Corallo alla distinzione della pedagogia dalle altre scienze antropologiche è stato possibile perché egli ha studiato quali fatti umani si possono qualificare come educativi. Nel corso della sua ricerca è giunto a qualificare la natura dell'educazione e la peculiarità del rapporto educativo. La pedagogia si distingue dalle altre scienze antropologiche perché esiste tra i fatti umani uno, e uno solo, che si può definire propriamente *educazione* e perché tra i diversi tipi di causalità ne esiste una sola che si può qualificare come educativa. Egli è giunto a tali risul-

⁶ In particolare Corallo non condivide l'idea, già espressa da Dewey nel 1929 (cfr.: *The Sources of a Science of Education*) e oggi ritornata di attualità, della pedagogia come luogo di raccolta di numerosi e disparati reperti scientifici. Come si sa, per alcuni epistemologi contemporanei la pedagogia non avrebbe un campo proprio ma sarebbe il momento critico delle scienze.

tati perché ha saputo adoperare, costruendolo in buona parte nel corso dell'indagine, un metodo adeguato alla natura della materia studiata⁷.

⁷ L'esposizione delle linee portanti della pedagogia di Corallo non rientra nelle finalità di questo articolo. Eppure, data l'unitarietà della sua opera, non è possibile comprendere la sua epistemologia pedagogica senza un succinto riferimento alla sua concezione dell'educazione e del rapporto educativo.

Egli si è chiesto inizialmente: qual è quel reale posseduto il quale l'uomo si dice educato? La risposta esauriente e motivata si incontra nelle pagine 179-227 del primo volume del suo trattato di pedagogia; qui ci limitiamo a riportare le affermazioni conclusive. L'educazione consiste nel portare l'uomo alla conquista della piena forma umana, cioè al conseguimento del suo significato. Il significato dell'uomo è la libertà, cioè l'uomo diventa tale quando è capace di agire con vera libertà interiore. Quindi educare consiste nel rendere l'uomo libero. Ma non un qualunque tipo di libertà serve a definire l'educazione perché dall'indagine storico-empirica si ricava che l'educazione possiede sempre una valenza morale, cioè è intesa empiricamente come la capacità autonoma e costante di seguire la norma. Corallo dimostra allora che esiste una coestensione teorica e pratica tra la sfera della libertà e la sfera della moralità per cui non ci può essere un'azione libera che non sia anche morale e viceversa. A questo punto può definire l'educazione come la capacità di agire (rettamente) con libertà e l'attività educativa come l'azione mirante all'instaurazione e alla crescita della libertà nell'uomo.

Dal momento che l'educazione è una qualità che si possiede solo quando essa sia stata costruita, l'aspetto pratico-educativo, e quindi metodologico, non è un'aggiunta all'educazione, ma una parte essenziale all'elaborazione del suo concetto: è il «significato» stesso dell'educazione che spinge ad occuparsi della sua costruzione «esistenziale» nella ricerca del principio fondamentale del metodo e delle sue derivazioni. Il fondamento regolativo del metodo è individuato in quello che egli chiama «principio di valorizzazione» facendolo derivare dalla constatazione che la libertà (forma dell'educazione) si attesta come compresenza di volontà e di illuminazione della coscienza morale. Mentre si illumina e si sensibilizza la coscienza morale dell'educando, con un lavoro di tipo psicologico si trasformano in valori personali le cose che l'intelletto stima come beni teorici.

«La *valorizzazione*, quindi, tende a confermare, o a *produrre*, una corrispondenza tra valori oggettivi e valori psicologici dell'individuo, in modo che nessuno dei valori oggettivi che *devono* essere presenti nell'uomo ne rimanga assente, e tutti i valori psicologici (spontanei o indotti) dell'educando abbiano sempre una qualche corrispondenza con un valore oggettivo, *assumendo così una dimensione morale* alla luce della *doverosità*, senza lasciare incontrollate zone d'ombra, in balia del solo istinto e degli impulsi» (VI, 26).

La forza capace di modellare la persona nel cuore stesso della sua libertà, che, però, «non la mortifichi, anzi l'espanda» è indicata da Corallo nella causalità «esemplare»: le proposte devono giungere all'educando incarnate nella persona dell'educatore (veicolo di valori) in modo che le due volontà si fondano nell'amore dello stesso bene. La causalità educativa è reale ed ha una sua caratteristica peculiare, l'«esemplarità» appunto; in questo modo

Distinzione della pedagogia dalle altre scienze antropologiche non significa, per Corallo, autonomia perché la pedagogia - a differenza della metafisica, della logica e della matematica - non costruisce da sé i principi fondanti, cioè non coglie intuitivamente e immediatamente i principi a partire dai quali costruisce il suo discorso. «Che la pedagogia sia una scienza in sé conchiusa e compiuta non implica che essa debba essere assolutamente "autonoma" e non legata in nessun modo agli altri saperi. Questa dipendenza (che è del resto propria della più parte dei saperi) non toglie nulla a una scienza delle sue qualità scientifiche: nulla della sua indipendenza e unità *interna*, datale dall'oggetto (formale) per cui essa è scienza a sé, e non parte di un'altra» (I, 108).

Viene così introdotto il concetto di «scienza-fonte» che Corallo applica in particolare all'etica e alla psicologia considerate fonti prossime della pedagogia⁸. Esso consente di distinguere la pedagogia dall'etica e dalla psicologia senza con questo negarne tantissimi legami di dipendenza. Queste due scienze, infatti, consegnano i loro risultati alla pedagogia perché essa li rielabora con un metodo proprio e in vista di fini che sono soltanto suoi⁹.

Dalla psicologia la pedagogia prende le notizie su come l'uomo si comporta di fatto e dall'etica quelle sui fini dell'attività umana, cioè come l'uomo si deve comportare per essere tale. Con parole di Corallo: «La

si scioglie l'apparente antinomia del problema di come sia possibile promuovere la libertà (moralità) di una persona per mezzo dell'intervento autorevole di un'altra persona.

Il lavoro di Corallo è continuato con la messa a punto di metodologie particolari per i diversi aspetti della persona, tenuto conto delle «dominanze» di ciascuna fase dell'età evolutiva.

⁸ Il concetto di una scienza che è «fonte» di un'altra è piuttosto antico; già Herbart aveva indicato la psicologia e l'etica come fonti del discorso pedagogico e giustamente Corallo riconosce a Herbart un ruolo determinante per l'affermazione della pedagogia come scienza (cfr.: I, 76-79). La novità di Corallo consiste nell'aver *effettivamente* utilizzato la psicologia e l'etica, rispettandole nella loro natura, per la costruzione della scienza pedagogica secondo un metodo esclusivamente suo.

⁹ Ciò vale se si considerano la psicologia e l'etica nella prospettiva della pedagogia. È chiaro che per Corallo queste due scienze hanno una loro dignità indipendentemente dall'impiego che ne fa la pedagogia; anzi possono essere considerate perfino «più importanti» perché senza la presenza di entrambe la pedagogia non potrebbe esistere e di fatto non è esistita.

pedagogia come in queste pagine è stata descritta, nei suoi due distinti momenti, e alla luce di un preciso concetto dell'educazione, dipende (se si trascurano le fonti intermedie e remote alle quali appartengono quasi tutti i saperi) prossimamente dalla psicologia e dall'etica. La prima descrive l'essere dell'uomo, riguardo, soprattutto, alle sue potenze superiori; la seconda mostra il dover essere teleologico, per cui tutto l'uomo è stato fatto e esiste. Indispensabili punti di partenza per stabilire, in conseguenza, l'essere e il dover essere dell'educazione, che deve *rendere* l'uomo *capace* di essere se stesso e diventare quello che può e deve diventare» (I, 109).

Un esempio da lui fatto spesso può illustrare meglio il punto di vista di Corallo sul rapporto tra la pedagogia e le sue scienze fonti. Per costruire una casa occorrono i mattoni, il capomastro e il disegno dell'architetto. Il capomastro non si accontenta di gettare i mattoni alla rinfusa né per edificare segue le regole del costruttore dei mattoni; ma, se vuole davvero innalzare un edificio, deve seguire le indicazioni del progettista contenute nel disegno.

Per uscire dalla metafora: le proposizioni morali e psicologiche non possono essere accolte direttamente dalla pedagogia né questa può costruire il suo discorso con il metodo della filosofia morale o con quello della psicologia. Invece è molto diffusa - lo era quarant'anni fa e lo è, per motivi diversi, anche oggi - la tendenza a trasporre in sede pedagogica, senza un trattamento adeguato, i risultati delle ricerche psicologiche e morali; ma, per Corallo, non può essere né l'intenzione educativa (previa alla ricerca) né l'uso successivo (una volta conclusa la ricerca) a rendere pedagogica una proposizione filosofica o psicologica. Si pensi, ad esempio, a coloro che, confondendo il fine dell'uomo con il fine dell'educazione, fanno della pedagogia una raccolta di principi morali; oppure a quanti pensano che la pedagogia sia una somma di principi fondamentali - molto spesso concepiti riduttivisticamente - dell'uomo, che la psicologia ha scoperto. Chiaramente costoro, per Corallo, possono essere ottimi moralisti o psicologi, ma non contribuiscono allo sviluppo della pedagogia perché non rielaborano i risultati delle scienze fonti alla luce della natura dell'educazione¹⁰.

¹⁰ Un esempio può chiarire meglio il modo in cui la pedagogia utilizza le sue fonti. «Se

6. Le due scienze pedagogiche

Coerentemente con la sua concezione duale della realtà, nel momento stesso in cui individua l'elemento che connota e costituisce l'educazione, cioè quel «reale» posseduto il quale l'uomo si dice «educato», Corallo lo studia in base ai due aspetti che lo fanno concreto: il suo significato e la sua esistenza. Per questo motivo, per lui, le scienze che si possono chiamare, strettamente parlando, pedagogiche sono *soltanto* due¹¹: quella che studia il «che cosa è» dell'educazione, cioè il suo «significato» e quella che ne studia il divenire concreto, i modi del suo accadere «esistenziale», il «come si fa».

La pedagogia pertanto ha, per Corallo, un aspetto filosofico (ricerca tra il mondo dei valori di uno che sia esclusivamente suo, cioè il valore educativo) e uno positivo (ricerca tra i fatti umani delle condizioni concrete in cui si pone un particolare tipo di rapporto causale, cioè quello intercorrente tra educatore e educando). E se la scienza pedagogica si presenta unitaria ma con due facce, la giustificazione va ricercata, in ultima analisi, nei presupposti metafisici da cui parte l'autore.

l'educazione [...] viene fatta consistere (secondo la nostra ipotesi) nello *sviluppo della libertà dell'uomo*, il dato psicologico diventa pedagogico solo in quanto la pedagogia ne rilevi la possibile efficacia, e ne indichi i concreti modi di impiego, *allo scopo di favorire lo sviluppo della libertà del soggetto*» (VI, 12).

¹¹ Vorremmo far notare che quando Corallo dice che le scienze pedagogiche sono soltanto due non entra direttamente in contrasto con quanti preferiscono parlare di scienze dell'educazione, riferendosi chiaramente a più di due scienze. È vero che alcuni includono tra le scienze dell'educazione dei saperi che non presentano nessun addentellato oggettivo e attuale, anche indiretto, con la pedagogia e con l'educazione; ma l'espressione «scienze dell'educazione», di per sé, sottolinea solo la pluralità di saperi che di fatto concorrono alla conoscenza e alla regolazione del fatto educativo, specialmente nel suo accadere concreto. La divergenza, invece sorge, ed è radicale, con chi, usando l'espressione «scienze dell'educazione», intende negare la possibilità di un sapere unitario e logicamente connesso intorno ai fatti educativi.

Le due scienze che hanno come oggetto proprio l'educazione si distinguono per il diverso punto di vista dal quale ciascuna la considera. Corallo ha proposto di chiamare la prima: filosofia dell'educazione (o pedagogia generale), e la seconda: metodologia dell'educazione (o pedagogia speciale)¹².

Così definisce il campo della pedagogia generale: «È compito della *filosofia dell'educazione* (o pedagogia generale) quello appunto di specificare inizialmente il divenire umano *educativo*; distinguendolo da tutti gli altri. La ricerca di *che cosa* è l'educazione come realtà espressa da alcune categorie di fatti umani, sfocerà nella ricerca di quella *causalità* propriamente educativa, di cui si è detto, non appena il fatto educativo sarà stato posto in necessaria relazione con l'azione umana, chiarendosene l'aspetto dinamico, oltre che statico, per cui esso rientra tutto nella categoria degli *operabili* e delle *azioni*. Questa ricerca dell'*essenza* dell'educazione chiarisce ancora e determina ultimamente l'oggetto preciso della pedagogia generale: esso è l'*educazione* (dell'uomo) in quanto forma acquisibile dall'uomo, e riscontrabile identicamente pur in mezzo, e al di là, delle necessarie aggiunte delle variabili storiche, come concetto realizzato ovunque ci sia una forma umana che si dice "educata"» (I, 91).

Si è già detto perché la pedagogia, secondo Corallo, non si può esaurire interamente nell'ambito di una ricerca filosofica, ma deve stare in strettissimo rapporto con l'esperienza. Questo secondo aspetto della pedagogia costituisce un sapere scientifico distinto dal precedente perché, pur attingendo dalle stesse fonti, le rielabora secondo intenti diversi. «La pedagogia speciale (o, sinonimamente, la metodologia dell'educazione) è, adunque, ancora una ricerca diretta sull'educazione, ma da un differente punto di vista: e questa basta a fondarla come scienza distinta e a sé stante (non per questo però "autonoma"). Il divenire storico e fenomenico dell'educazione, in quanto è un risultato (*non altrimenti conseguibile*) di un attivo intervento, controllato e intenzionale, degli agenti dell'edu-

¹² Negli ultimi anni, a motivo dell'uso correntemente fatto da altri dei termini «filosofia dell'educazione» e «pedagogia speciale» in accezioni completamente diverse dalla sua (rispettivamente: deduzione filosofica di principi pedagogici generalissimi e metodologia per l'educazione degli handicappati, dei disadattati sociali e dei superdotati) Corallo preferisce usare abitualmente le espressioni «pedagogia generale» e «metodologia dell'educazione».

cazione (educatore e educando), rappresenta il preciso e inconfondibile oggetto di questo sapere, che si pone (e lo si è accennato) come risposta all'istanza medesima che conclude la ricerca sul piano filosofico. L'educazione, che è un rapporto inter-personale, non può essere esaurientemente conosciuta se non si indaga sulle concrete condizioni del porsi di questo rapporto, fuori dal quale non esistono né educatore, né educando, né educazione: i termini del rapporto sono creati come tali all'atto dell'instaurarsi del rapporto stesso» (I, 93). Resta così ben definito il compito proprio della metodologia dell'educazione: «rilevare il "come" della nascita dei valori educativi nella coscienza dell'educando, attraverso le varie categorie dell'azione. In altri termini, si può dire che essa cerca nei fatti umani la loro capacità di produrre e di esprimere quella realtà (forma) che si chiama "educazione", catalogando i fatti stessi, ricercandone i nessi causali e ordinandoli alla luce di questa loro nuova e specifica forma e finalità» (II, 64).

È perciò chiara la distinzione tra la pedagogia generale e la metodologia dell'educazione: la prima definisce in astratto che cos'è l'educazione e in che termini è possibile il rapporto educativo, la seconda esamina le concrete condizioni in cui si dà l'atto educativo; l'una usa un metodo di ricerca di tipo logico-deduttivo e l'altra un particolare tipo di metodo positivo.

L'unità interna della scienza pedagogica è frutto dell'armonica interdipendenza dell'aspetto filosofico e di quello positivo che costituiscono due scienze distinte ma inscindibili. Il motivo remoto dell'unità delle due scienze pedagogiche è rintracciabile nella metafisica della dualità dell'essere, che sottende la pedagogia dell'autore. Il motivo prossimo si individua nel corso stesso della ricerca pedagogica, e cioè appena si è giunti a definire che cos'è l'educazione: dal «significato» dell'educazione è inevitabile proseguire il discorso sulla costruzione «esistenziale» di essa.

Il risultato dell'indagine sul «che cos'è l'educazione» impone alla pedagogia - se non vuole essere una scienza monca - di affrontare anche il problema di «come si fa l'educazione». Il senso dell'unità delle due scienze pedagogiche¹³ è dato dal fatto che le conclusioni della pedagogia ge-

¹³ Anche con l'uso dello stesso sostantivo (pedagogia) unito agli aggettivi «generale» e

nerale (conclusioni per un aspetto dell'indagine, quello sul «che cos'è l'educazione») esigono una continuazione, per un altro aspetto, cioè sulle concrete condizioni in cui si realizza l'attività educativa. C'è un dover essere a cui rispondere una volta trovata la natura dell'educazione e proprio per la natura dell'educazione così come essa è stata trovata da Corallo. Una volta scoperto che l'educazione va fatta dagli uomini interessa sapere come si deve agire per fare educazione e non una qualunque altra attività umana.

Per Corallo quindi la pedagogia, scienza unitaria, è complessa perché si articola al suo interno in due aspetti (filosofico e metodologico) armonicamente interdipendenti. La pedagogia generale, rielaborando i risultati dell'antropologia e dell'etica, indaga sul momento genetico della capacità specificatamente umana (l'atto libero-morale) e conseguentemente su quel particolare tipo di causalità che intercorre tra l'educatore e l'educando. La soluzione del primo problema (quello della «forma» dell'educazione) apre la strada all'altro, cioè quale sia il fondamento del metodo educativo. Come risultato di questa ulteriore indagine si giunge alla formulazione del «principio supremo del metodo».

L'unità scientifica della metodologia deriva dalla sua «rigorosa lealtà logica ai concetti e ai principi elaborati e dimostrati dalla pedagogia generale, che le è "fonte". In particolare, il concetto di educazione e il principio metodologico supremo (che è quello della *valorizzazione*) devono essere *operativamente* presenti in ogni sua parte, e presiedere alla *rielaborazione pedagogica, che la metodologia deve compiere*, di tutti i dati delle "scienze fonti" (psicologia e etica, in modo particolare)» (II, 24). La pedagogia speciale, partendo dai risultati della pedagogia generale, può così elaborare scientificamente ulteriori principi e può costruire delle metodologie particolari per l'educazione degli aspetti fondamentali della persona nei differenti ambiti in cui essa agisce.

La cerniera tra i due aspetti del sapere pedagogico è costituita dal problema del rapporto educativo perché alla sua soluzione contribuiscono i risultati della ricerca filosofica, che indica nella «causalità esemplare»

«speciale» Corallo intende sottolineare l'unità dei due aspetti (filosofico e metodologico) che costituiscono il sapere pedagogico.

l'unico tipo di causa capace di promuovere la libertà di una persona mediante l'intervento autorevole di un'altra, e quelli della ricerca positiva, che descrive le concrete condizioni in cui è possibile che dei contenuti morali oggettivamente validi diventino acquisizioni desiderabili per l'educando e mezzo per l'instaurazione e la crescita della libertà in lui.

Nell'insieme delle altre scienze, per la sua natura «duale» la pedagogia, come è intesa da Corallo, si colloca in una posizione-limite, intermedia tra le scienze filosofiche e quelle positive. «Innanzitutto, la pedagogia, come *scienza dell'educazione dell'uomo*, e quindi come controllo riflesso di un *fieri*, che muove teleologicamente verso una meta *ma che è insieme, per sua stessa natura, contingente*, non potrà mai essere, esclusivamente, una pura descrizione di fatti, una "scienza naturale". La definizione della meta, che rappresenta il dover essere dell'uomo, e la chiarificazione dell'essenziale contingenza dell'iter educativo (libertà) importano delle considerazioni assiologiche che, non meno "scientifiche" di quelle fattuali, pongono tuttavia la pedagogia (almeno parzialmente) nel novero delle scienze dei valori, e cioè delle scienze filosofiche» (I, 85).

All'interno delle scienze filosofiche la pedagogia, nel suo aspetto di pedagogia generale, si colloca, per il suo livello di astrazione, al posto più basso: «Se distinguiamo i saperi filosofici secondo i diversi campi distinti per la maggiore o minore generalizzazione, si può probabilmente dire che la pedagogia è, in senso digradante, al limite estremo del dominio filosofico, oltre il quale si passa alle specializzazioni proprie delle scienze positive» (I, 90).

Dal punto di vista del grado di astrazione, mentre la pedagogia generale si pone all'ultimo gradino delle scienze filosofiche, la pedagogia speciale si pone a quello più alto delle scienze positive. Ma la «positività» di questa scienza è del tutto particolare sia perché essa «rielabora alla luce del principio supremo del metodo additatole dalla pedagogia generale (che è il principio della "valorizzazione")», tutti gli elementi scientifici o sperimentali che ne sono le fonti, sia, soprattutto, perché non può esistere nell'esecuzione educativa quel ferreo collegamento tra i principi e le applicazioni, tra gli interventi e gli esiti, che vige nelle altre scienze positive, regolate dal meccanicismo della causalità. La presenza della libertà umana, inalienabile dal fatto educativo, pone la metodologia dell'edu-

cazione in una categoria *sui generis*, e fa nascere il problema centrale della pedagogia noto appunto col nome di "problema educativo". La sostituzione, nella pedagogia speciale, del principio della *valorizzazione*, come principio interiore della sua architettura, al principio del determinismo della causalità efficiente, dà alla "positività" di questa scienza un singolare e inconfondibile aspetto» (I, 94).

7. I saperi «più vicini» alla pedagogia

Nel vasto campo delle scienze che studiano l'uomo ne esistono alcune che hanno anch'esse l'educazione come oggetto e costituiscono altri aspetti del sapere pedagogico. La metodologia dell'educazione, nel quadro epistemologico di Corallo, ha come fonte privilegiata la pedagogia sperimentale e come sua parte la pedagogia differenziale; parallelamente alla pedagogia generale si colloca la teologia dell'educazione che studia gli stessi problemi integrandoli con il metodo proprio della scienza teologica.

Saperi connessi con la pedagogia sono chiamati da Corallo quelli che, pur non avendo l'educazione come oggetto di studio, si occupano però di oggetti strettamente connessi con il fatto educativo: in primo luogo vengono ricordati la didattica, il diritto educativo, la storia della pedagogia e dell'educazione, la bibliografia pedagogica ragionata.

Faremo dei rapidi accenni ad alcuni aspetti della problematica e solo per quelle parti che caratterizzano maggiormente la posizione dell'autore.

La sperimentazione in pedagogia si collega alla metodologia dell'educazione perché l'esperienza educativa, nella forma provocata e riflessa dell'esperimento, oppure filtrata attraverso l'osservazione sistematica, fornisce al pedagogista-metodologo preziose informazioni circa i fattori che intervengono nella nascita della capacità libera-morale e circa i fattori ambientali che, a livello di probabilità statistica facilitano o rendono più difficile questa «seconda nascita» dell'uomo.

Corallo nota come le sperimentazioni pedagogiche siano ben rare, mentre abbondano le sperimentazioni didattiche, che a volte vengono chiamate pedagogiche, ma impropriamente; anche queste richiederebbero una valutazione pedagogica per vedere se esse, insieme all'efficacia dell'apprendimento, promuovono anche la capacità dell'azione liberale morale nell'educando.

Coerentemente alla sua concezione della pedagogia, Corallo qualifica come «pre-pedagogiche» le ricerche sperimentali che si conducono in campo educativo. Con tale qualifica egli non intende svalutare la ricerca sperimentale che appronta strumenti e fornisce conoscenze che migliorano l'attività educativa. Per lui il problema della dignità scientifica della sperimentazione in pedagogia è da tempo positivamente risolto.

La qualifica di «pre-pedagogicità» nasce in Corallo dall'esigenza di andare oltre i fatti - anche se osservati, raccolti e descritti in modo ineccepibile -, nella ricerca del significato educativo di essi, per vedere in che modo possono contribuire allo sviluppo della metodologia dell'educazione. La sperimentazione pedagogica è, per lui, la fonte principale della metodologia dell'educazione: questa rielabora alla luce del principio supremo del metodo (la «valorizzazione»), formulato in sede di pedagogia generale, i risultati di quella, cioè le informazioni positivamente controllate sui fatti che favoriscono o ostacolano il processo che mira alla conquista della libertà-moralità da parte dell'educando. Solo con i contributi delle ricerche sperimentali la metodologia dell'educazione può dare concretezza ai suoi principi e può approntare strategie di intervento educativo differenziate per età, sesso, ambiente e situazioni particolari.

Per Corallo la pedagogia differenziale, dal punto di vista epistemologico, costituisce un capitolo della metodologia dell'educazione al punto che si dovrebbe chiamare più esattamente «metodologia differenziale». Essa studia i metodi educativi più adatti per i soggetti che si trovano al di sopra o al di sotto della «normalità» statistica.

Tra i saperi connessi con la pedagogia una particolare attenzione viene riservata alla didattica che si occupa del modo più efficace di trasmettere le conoscenze. Il motivo dell'importanza attribuita da Corallo a questa disciplina si comprende se si considera che per lui non è possibile nessun atto educativo che non sia preceduto o almeno accompagnato da un atto di didassi perché non si può volere liberamente senza istruzione mo-

rale¹⁴. Nella concezione epistemologica di Corallo, pedagogia e didattica, pur presentandosi sempre insieme, costituiscono tuttavia due scienze chiaramente distinte.

8. Le tendenze della ricerca pedagogica

Se si condivide l'epistemologia pedagogica di Corallo non si può riconoscere il carattere di pedagogicità a una gran parte delle ricerche svolte in campo educativo negli ultimi trenta anni. Limitandoci a una considerazione puramente quantitativa della produzione scientifica osserviamo il passaggio, nel corso di questo recente periodo, dall'attenzione ai fondamenti filosofici del discorso pedagogico a quella verso le tecniche che spesso, più che educative, sarebbe meglio definire didattiche. Si potrebbe agevolmente dimostrare come l'attuale ricerca pedagogica sia in larga misura inficiata dall'equivoco metodologico. Ci limitiamo a constatare, con Corallo, che buona parte della pedagogia contemporanea ha smarrito l'educazione: si tratta di una rinuncia esplicita a ogni significato, giustificata - quando lo è - in nome dell'epistemologia metodologica di cui si è fatto cenno prima. Alla pura (e perciò sterile) ricerca e indicazione di fini e di valori che dominava la ricerca pedagogica alcuni decenni fa si contrappone oggi l'esaltazione tecnico-metodologica priva di traguardi.

Ora, chi ragiona in questo modo dimentica in partenza il punto fondamentale della ricerca pedagogica, cioè il rilevamento di ciò che specifica e differenzia i fatti educativi - in quanto educativi - da tutti gli altri. Con Corallo riteniamo che l'errore epistemologico che sta alla base di numerose ricerche, che si autodefiniscono «pedagogiche» senza esserlo, consiste nella pretesa di impostare un discorso metodologico sul trattamento di alcuni dati esistenziali (i «fatti educativi», in questo caso) senza aver prima disegnato con distinzione il profilo del loro significato. In altre parole la confusione nasce quando si pretende di occuparsi di pedagogia senza una teoria generale sul significato e sui fini dell'educazio-

¹⁴ Cfr.: I, 301-316 e II, 68-70.

ne dell'uomo. In realtà poi questi fini e questi significati vengono presi da altri saperi, spesso senza alcuna vigilanza critica, nell'ingenuo abbandono all'automatismo del metodo.

È quanto lo stesso Corallo, in un certo senso, ammette con l'ultimo dei suoi interventi nel dibattito epistemologico quando riconosce il «copioso lavoro che oggi si compie nei due lembi estremi del campo pedagogico: in quello della *deduzione filosofica* di proposizioni pedagogiche, e in quello - opposto - della *sperimentazione* e del rilevamento dei fatti educativi» (V, 3). Ma denuncia la mancanza di mediazione teorica tra le proposizioni generalissime e i reperti della sperimentazione, cioè il fatto che non sia coltivata la pedagogia generale.

«Le insorgenti novità nelle condizioni sociopsicologiche di ogni tempo, impongono un loro incessante studio *pedagogico*, che io chiamo "generale" per distinguerlo dalla successiva metodologia applicativa [...]. L'identità del pedagogista (di quel pedagogista, naturalmente, che si dedica a questo settore di studi) è ripensare continuamente i *bisogni* e le *possibilità* educative del suo tempo, enucleandole dai fatti che nel suo tempo accadono» (V, 15-16). Un campo di ricerca inesauribile e sempre nuovo si prospetta così per la pedagogia generale.

Non si può negare che negli ultimi anni molti pedagogisti si sono occupati di cose diverse dalla pedagogia, mentre filosofi, sociologi, psicologi e politologi hanno qualificato impropriamente come «educative» (più raro è l'uso dell'aggettivo «pedagogico») molte delle loro ricerche. Probabilmente la confusione è stata accresciuta da un modo errato di intendere la interdisciplinarietà, cioè come l'abolizione delle proprietà e dei confini delle diverse scienze; un surrogato, se si vuole, all'esigenza dell'unitarietà del sapere che è venuta meno da quando si parla di enciclopedia delle scienze senza un centro di riferimento.

A chi si dedica alla ricerca empirica in campo educativo mediante l'osservazione sistematica e la sperimentazione si richiede innanzitutto di rilevare e di studiare con tecniche e strumenti sempre più perfezionati fatti che siano «educativi» o almeno didattici e non esclusivamente sociologici, psicologici o morali. L'attenzione va posta sulle azioni che, nei diversi contesti sociali e nelle mutevoli condizioni della vita, promuovono la crescita della libertà e della responsabilità dell'uomo.

Per conseguire questo scopo il pedagogista-sperimentalista, che non intenda estendere in maniera esclusiva il metodo empirico a tutte le scienze dell'educazione, non deve perdere mai di vista chi è l'uomo, anche quando le ricerche si svolgono su settori molto lontani dai presupposti antropologici. In un secondo momento, sulla base delle costanti riscontrate, si potrà contribuire allo sviluppo della parte metodologica della pedagogia, secondo i vari aspetti della persona, le fasi del suo sviluppo e i contesti in cui agisce. E questo lavoro potrà essere profondo a condizione che la metodologia dell'educazione rinsaldi i suoi legami con la pedagogia generale.

UMANESIMO E LETTERATURA NELLA PEDAGOGIA DI GINO CORALLO

Rita D'Amelio

1. Introduzione

Abbiamo sentito in varie occasioni, in privato e in pubblico, il Prof. Corallo lamentare di essere stato catalogato, in vari casi, come un pedagogista «spiritualista», o «personalista», o «neoscolastico», o addirittura «aristotelico». Queste catalogazioni sono, come egli ha detto, superficiali, le prime: «altro è credere nello "spirito" e nella "persona", e altro è considerare lo spirito o la persona come *principi* sui quali costruire una pedagogia, o addirittura una metafisica»¹; o sbagliate, le seconde: Corallo ha posto infatti chiaramente e criticamente delle lunghe distanze tra il suo pensiero e quello «scolastico» o «neoscolastico», in alcuni punti essenziali. Si veda fra l'altro, per esempio, la sua critica tagliente alla posizione neoscolastica che fonda e spiega la dinamica dell'atto di libertà sulla base di un presunto «giudizio di indifferenza oggettiva» formulato dall'agente di fronte ai «beni necessariamente parziali». Tale giudizio «è solo un requisito negativo, non una motivazione positiva dell'atto di libertà, che perciò non resta affatto "spiegato"» (EL, 161, ss. e P, I, 212, ss.)².

¹ *L'educazione come io la vedo (La mia prospettiva pedagogica)*, in: AA.VV., *La mia pedagogia*, Firenze, «La Nuova Italia», 1988. A cura di Giuseppe Trebisacce.

² Si veda anche LS, 75: «Non abbiamo un complesso antiaristotelico, ma in ogni caso sentiremmo di non meritare la qualifica di "aristotelici"».

Per non appesantire i riferimenti, abbiamo incluso nel testo la sigla e il numero della pagina dei libri citati, di cui ora diamo qui solo il titolo, rimandando, per i dati bibliografici

Partendo da questi ricordi, ci è venuta l'idea di indicare in questo nostro contributo una caratteristica generale della pedagogia di Corallo, non per «catalogarla» o «etichettarla», a nostra volta, più o meno felicemente, ma per rilevarne uno degli aspetti di originalità che la distingue.

Per indicare questo aspetto abbiamo usato nel titolo la parola «umanesimo», che però, avvertiamo subito, non esprime *interamente* quello che noi intendiamo, e quindi può essere intesa facilmente secondo schemi consueti e talora poco significativi per il logorio dell'uso.

C'è infatti un aspetto dell'«umanesimo» di Corallo che supera le varie accezioni parziali in cui si parla comunemente di *umanesimo*, in senso letterario, o culturale, o filosofico. Ci riferiamo all'aspetto che considera «il momento genetico dell'umanità dell'uomo, che non diventa tale, cioè uomo, se non per opera dell'educazione».

2. L'«umanismo» pedagogico: l'educazione «fa» l'uomo

L'uomo che sta sempre alla base di ogni discorso pedagogico di Corallo, vi sta dunque inizialmente in un senso così peculiare e originale che abbiamo creduto necessario, per esprimerlo, usare una parola nuova per evitare le ambiguità e i fraintendimenti cui abbiamo accennato. Parleremo quindi di *umanismo* pedagogico, che per noi avrà perciò un senso diverso da quello che daremo alla parola «umanesimo». «*Umanismo*» pedagogico ci sembra perciò che si possa denominare quello di Corallo, e «umana» la sua pedagogia in questo senso pregnante e totalizzante.

completi, alla Bibliografia inclusa nel volume. AME: *Arte, moralità e educazione*, 1960; ED: *Voce Educazionismo*; EL: *Educazione e libertà*, 1951; LG: (Letteratura «giovanile»). *Appunti di letteratura per l'infanzia*, 1965; LS: *Il lavoro scientifico*, 1966; MA: *Dalla «microanalisi» al significato*, 1982; MP: *La mia prospettiva pedagogica*, 1968; NP: *Un nuovo pedagogista per una «nuova pedagogia»*, 1985; OU: *Orientamenti umanistici nella pedagogia contemporanea*, 1956; P, I: *Pedagogia*. Vol. I: *L'educazione. Problemi di pedagogia*, 1961; P, II: *Pedagogia*. Vol. II: *L'atto di educare. Problemi di metodologia dell'educazione*, 1967; PR: *La «prepedagogicità» dell'esperimento in pedagogia*, 1957. Per gli inediti, sono state citate le pagine dei ciclostilati o delle fotocopie.

Per il nostro scopo, la cosa essenziale da dire a questo proposito è che la pedagogia di Corallo «non *suppone* l'uomo come evento già compiuto antecedentemente al lavoro dell'educazione, ma lo *cerca* e lo *trova* mentre, vichianamente, lo fa con l'educazione stessa». L'educazione è per Corallo in «esclusiva relazione con il fatto umano, e si pone quindi, tra le cose umane, come la più umana...*Per questo l'educazione mira non tanto a far qualcosa nell'uomo, quanto a fare l'uomo*» (P, I, 131). E ancora: «Prima ancora di aggiungere qualcosa alla sua umanità quando questa esista, bisogna concludere che il compito primo e fondamentale dell'educazione è di *fare l'uomo*, di dare all'individuo singolo, al figlio dell'uomo, il *possesso dei valori della specie*» (P, I, 139).

L'educazione quindi, per Corallo, non è un'aggiunta o un perfezionamento dei poteri dell'uomo, ma è «la "capacità" umana fondamentale... Da essa dipendono e derivano tutte le altre capacità» (P, I, 138). È inutile sottolineare ancora il valore radicale e totale dell'espressione «capacità umana» in questo contesto, dato che è essa a decidere dello «spessore della presenza, o dell'assenza, dell'umanità in un individuo!

Questo concetto dà all'«umanismo» di Corallo un senso che non è affatto riconducibile a quello in cui viene usata correntemente la parola «umanesimo»: per Corallo il compito dell'educazione non è quello di *guidare* l'uomo ad *agire* umanamente (egli assegna questo compito alla *morale*), ma di *guidare un essere* (che ne ha la possibilità naturale) a *diventare* uomo. «*L'uomo non nasce tutto quando si apre per la prima volta alla luce del sole... Egli nasce allora come fatto nel mondo dei fatti... Il suo valore umano gli è assicurato soltanto come... conquista...: questa è l'educazione*» (P, I, 8).

È facile ora tirare una conseguenza, che ci sembra logica, anche se può apparire, a prima vista, eccessiva o audace: la mancanza di educazione, quale Corallo la descrive, è, e indica una *mancanza di umanità*, se è vero che l'educazione tocca e modella la stessa sostanza dell'umanità nell'uomo. Non è quindi solo l'assenza di possibili «attributi» dell'uomo, ma una *incompiutezza della sua stessa forma umana*. Il progresso dell'educazione, quindi, segna il progressivo accostarsi dell'individuo alla sua figura ideale di «uomo».

3. La critica: le carenze umanistiche nella pedagogia e nell'educazione

Nel formulare la sua teoria pedagogica, Corallo si fonda sul «solido terreno» della *storia*, storia delle idee e storia dei fatti educativi, «assunti come punti di partenza per l'indagine, la quale, come ogni altra, del resto, deve pur sempre muovere da un fatto di esperienza» (P, I, 126).

Nell'indagare, però, «che cosa è l'educazione», egli parte dal presupposto logico e, a suo parere, «ovvio», che «l'educazione non può esistere se non come *essenza unitaria*», e per conseguenza «deve essere possibile rilevare una unità essenziale per entro alla miriade dei fatti "educativi" esteriormente diversissimi. Non è possibile una scienza unitaria ove il suo oggetto non presenti la stessa unità» (P, I, 125).

Ma già all'inizio degli anni '50 egli notava, accanto a «un largo consenso sulla natura e l'impiego di certi metodi e certe tecniche educativo-didattiche» (OU, 4)³, una diffusa disattenzione per questi problemi di fondo riguardanti appunto la natura e l'unità dell'educazione, conseguenza della «ventata americana» giunta in Italia, «con un certo ritardo», nel dopoguerra.

In questa «polverizzazione» del sapere pedagogico, egli riconosce la mancanza di quel «dialogo» tra i fatti e i loro significati che costituisce ogni sapere scientifico: «La ricerca scientifica è essenzialmente una ricerca di rapporti tra le cose, per indagarne, quasi baconianamente ferma ai quadrivi, i punti obbligati d'incrocio, o meglio, per scrutarne, di là dalle cangianti colorazioni superficiali, l'unanime unità» (P, I, 29; e v. anche MP, 90-91). Altrove Corallo, usando la terminologia a lui congeniale, definisce la scienza «una ricerca di significati». «Le cose sono esistenza e significato, e la loro conoscenza... implica sempre un'interpretazione, un'ela-

³ Il breve scritto *Orientamenti umanistici nella pedagogia contemporanea* è poco conosciuto, ma ci sembra importante come documento (risale al 1955) del sempre vivo interesse di Corallo per i problemi del rapporto tra l'uomo e la sua educazione, e del significato di questa.

borazione del loro puro aspetto di presenza e di datità». «Le cose hanno *significanza oggettiva*: significanza che la nostra conoscenza deve riconoscere e rispettare... come suo fondamento di verità». E ancora: «L'essere concreto... non è solo esistenza, ma significazione... Questo permette al nostro pensiero di formarsi i concetti e le categorie» (LS, 21-22, 44, 46, ecc.).

Applicando queste considerazioni alla sua ricerca, Corallo contesta la scientificità *pedagogica* di molte ricerche «che mirano solo a *rilevare fatti* nei campi della psicologia, della sociologia o del costume». Perciò egli affianca alla costruzione positiva della sua teoria pedagogica, quasi in contrappunto, una vasta panoramica *critica* che abbraccia, praticamente, tutta la storia della pedagogia, specialmente il pensiero filosofico-pedagogico contemporaneo.

In particolare, per quanto riguarda il nostro argomento, Corallo ha accusato di «tradimento» quei pedagogisti nei quali «non appare la preoccupazione di studiare, alla luce dei "principi generali", il trattamento dei problemi educativi... Essi si sono limitati a costatare e inventariare i fatti,... senza disegnare contemporaneamente una ipotesi di ricostruzione» (NP, 11-12). «Le insorgenti novità nelle condizioni sociopsicologiche di ogni tempo... non sono *per se stesse* indicative di un possibile *itinerario educativo*, e non si muovono *da se stesse* verso l'educazione... Non esiste una sutura automatica del costume con il fatto totale dell'educazione: questa sutura deve essere *prodotta*, appunto, dal pedagogista» (NP, 15-16).

Questa esigenza, però, viene spesso trascurata, e si trova perciò un numero sempre crescente di ricerche «pedagogiche» che non pongono alla loro base la considerazione dell'*uomo*, ma si sviluppano sull'intreccio di temi sociali, politici, o tecnici. Questa attività, per il suo vistoso dinamismo, si presenta a Corallo «come l'arnia brulicante delle *argumentosae apes virgiliane*» (NP, 5)⁴.

Non entra nel nostro scopo illustrare tutta la vasta attività critica, e non di raro polemica, di Corallo, spesso punteggiata di arguto umorismo⁵. Ci limiteremo al nostro argomento, ribadendo innanzitutto la sua

⁴ Il riferimento è al passo delle *Georgiche*, IV, 169.

⁵ Due esempi, presi a caso: «L'abuso (come le rapine del "Passator cortese") non può

denuncia della mancata «umanizzazione» di certe ricerche «pseudopedagogiche», carenti di prospettiva educativa. Esse si fermano, dopo la rilevazione dei fatti, ai fatti stessi, come se questi rappresentassero *la conclusione* del discorso *pedagogico*: «Io ho scelto l'espressione: "microanalisi", per indicare un continuo reiterato *microtomismo* dell'oggetto della ricerca. L'*analisi all'infinito* è la caratteristica della cultura attuale quando si vuole presentare come "scientifica". "Analisi", dico, e *basta*. Analisi senza una sintesi; senza uno scopo, senza un "che viene dopo?". Quello che "viene dopo" non è *il ritrovamento di un significato* (per cui ogni analisi sarebbe degnissima fatica), ma è una nuova pulviscolare microfrattura dell'ultimo reperto» (MA, 8). Così «ogni ricerca che si riferisca in qualche modo all'uomo, viene disinvoltamente chiamata "pedagogia"».

Essendo una *scienza umana*, la pedagogia non può ammettere in sé la «specializzazione» puramente tecnico-positiva, né il «linguaggio cosale»: «Il linguaggio puramente *assertorio*, o, come dicono,... il linguaggio "cosale", non è un linguaggio umano: è la inutile reduplicazione della constatazione di una "presenza" [altrove dice: «di un "protocollo"»] già avvertita dall'occhio o dal tatto, sia dell'uomo, sia del bue» (MA, 10).

Per conseguenza, Corallo segna con cura i confini della *sperimentazione* «in pedagogia», di cui pure riconosce il valore proprio: «La pedagogia sperimentale ci offre un complesso centrale di fatti che concorrono, o almeno possono concorrere, a un certo livello, al fatto educativo, ma ai quali c'è sempre da aggiungere qualche cosa» (PR, 147). «La sperimentazione in pedagogia è da chiamarsi piuttosto una scienza (o una ricerca) *pre-pedagogica* che una ricerca già per sé pedagogica» (P, I, 118). «Questa mi sembra una conclusione sostanzialmente positiva nei riguardi della sperimentazione pedagogica, piuttosto che negativa... Se essa è, secondo noi, un fatto *pre-pedagogico*, mentre si pone l'accento su quel "pre", non si deve dimenticare... che questa "anticamera" è l'anticamera della pedagogia e non di altri saperi» (PR, 148).

costituire (almeno secondo una plausibile teoria) fonte di diritto» (P, I, 444). «Gli argomenti delle tesi di laurea non dovrebbero derivare dal professore, così come il latte non *deriva* dalle bottiglie» (LS, 167).

In questo contesto va rilevata l'insistenza di Corallo a mantenere ben distinti i confini tra didattica e pedagogia, tra *istruzione* ed *educazione*, pure nel riconoscimento che l'una «è parte integrante» dell'altra, in concreto, «come indispensabile contenuto» (P, I, 301).

Ricordiamo ancora le sue polemiche contro l'«educazionismo», come «tendenza a occuparsi più *dell'*educazione che *di* educazione»: un «"programmismo" perpetuo» affidato a tecnici e psicologi che si sviluppa in direzione anti-intellettualistica (ED). A queste si collegano le critiche a certi «andazzi» dell'«attivismo», «la cui bandiera porta tutti i colori possibili». Esso, infatti, è stato proposto come moderno sostituto tecnico dell'educazione (e ne è nata, come logica conseguenza, la più «ottusa non-direttività»), o, all'altro estremo dell'«oscillazione pendolare», è stato adottato e rivendicato come portatore autonomo di *ideologie educative*, di quella «laicista in particolare, non senza qualche tentativo di esorcismo cristiano» (OU, 6, ss.).

Le parti critiche del pensiero di Corallo non sono mai fine a se stesse: esse servono sempre di sostegno alla sua idea fondamentale che con l'educazione, e per l'educazione, tutto deve convergere sull'uomo, anzi, più concretamente, «sull'umanità dell'uomo». Orientandosi verso l'uomo, «non può esistere una radicale antinomia tra umanesimo e tecnica, e il problema è piuttosto quello della esplicitazione pedagogica dei valori umani insiti nell'attività dell'*homo faber*» (P, I, 362). «Il disagio in cui noi ancora (dopo vari secoli) ci troviamo, il ricorrente dilemma: "umanesimo o tecnica?", sono, nella loro sostanza, problemi di educazione. Forse non si ha più la pazienza di curare abbastanza a lungo un'educazione piena e armoniosa» (LS, 58).

Ritorna così il problema educativo nella formulazione di Corallo: «fare l'uomo, dandogli il possesso completo e pieno della sua umanità». «Il venir meno di un accettabile concetto di umanità è stato sempre causa di uno smarrimento del senso dell'educazione» (P, I, 135). Le conferme di questo, dice altrove Corallo, «le troviamo all'uscio di casa».

4. L'«umanesimo» pedagogico: l'uomo «misura» dell'educazione

Possiamo ora proseguire il nostro discorso, passando dall'«umanismo» della pedagogia di Corallo (secondo il quale l'educazione *fa* l'uomo), al suo «umanesimo» pedagogico, che considera l'umanità dell'uomo come *metro* di giudizio e punto unificante della teoria e dell'azione educativa.

Questa nuova presa di posizione di Corallo solo apparentemente può sembrare ovvia e scontata. Lo stesso Corallo afferma: «Se nel campo della pedagogia, chiedessimo ai vari autori se la loro teoria sull'educazione si possa chiamare una teoria umanistica, oppure no, non so se ci sarebbe alcuno che avesse l'animo di dare una risposta negativa. In altri termini, la domanda sarebbe inutile, tanta è la naturale connessione tra ogni forma di educazione e l'umanità dell'uomo. Più utile sarebbe piuttosto chiedere a ciascuno che cosa egli intende per "umanesimo"» (OU, 1). In altri termini, secondo Corallo, non si può parlare di umanesimo (pedagogico, nel nostro caso) se non si chiarisce preliminarmente quale *concetto di uomo* si mette alla base: «Il concetto di educazione deve necessariamente prendere le mosse da una concezione dell'uomo» (P, I, 131).

Non bisogna quindi intendere in senso banale l'affermazione che tutto in educazione deve mirare all'uomo come centro di coagulo e di unità. «Riconosceremo come umanistica quell'educazione che, nella varietà dei metodi, si propone come fine l'uomo nella comprensiva totalità del suo essere, della sua vocazione, del suo destino» (OU, 6). In questa «totalità» deve trovare anche largo spazio «l'inserimento dell'uomo, *della singola persona umana*, nella storia dell'umanità tutta come partecipe e attore... L'educazione non può raccogliersi tutta in uno degli opposti estremi di un'educazione puramente individuale o puramente sociale». L'uomo deve essere «inserito nel mondo della storia» (P, I, 364).

Per questo, come abbiamo visto, il primo passo della pedagogia, «se è vero che la pedagogia è *la scienza dell'educazione dell'uomo*, è la configurazione di una *precisa concezione dell'uomo che si vuole educare*... Non si può educare l'uomo se non si sa che cosa è» (NP, 5).

È chiaro che ci sono diverse «concezioni dell'uomo», diverse «ideologie antropologiche», «e ciascuna di esse, prospettando un tipo diverso di uomo e una concezione diversa dell'"umanità", rappresenta un diverso tipo ideale di educazione umanistica» (OU, 1). Ma è altrettanto chiaro che è condizione dell'esistenza stessa di una pedagogia, che essa «si elabori *da sé* il quadro ideologico dentro il quale muoversi poi alla ricerca dell'educazione... Solo in questa prospettiva trovano poi logico, e anche utile posto, eventuali differenze e polemiche sulle diverse "ideologie", sulle diverse concezioni dell'uomo... e quindi sulla natura delle varie "educazioni" che vengono proposte in conseguenza» (NP, 4-5). Naturalmente, insiste Corallo, l'ideologia antropologica che sta alla base di una pedagogia deve essere elaborata già in vista della pedagogia e dell'educazione, e «non deve essere una ideologia di accatto o di contrabbando, nata in tutt'altro contesto e per tutt'altri interessi anche scientifici, *ma non pedagogici*, e poi trapiantata in essi come il cuore di un babbuino nel torace di un uomo. Il pedagogista non è un accattone» (NP, 4). (Qui è evidente il riferimento alle pedagogie che accolgono, senza esame né discussione, delle ideologie nate per tutt'altri scopi, siano essi politici, sociali o religiosi, e le pongono alla loro base).

Corallo non è certamente indifferente né acritico rispetto alle varie «ideologie antropologiche», ma afferma vigorosamente che «un giudizio critico sul valore di una determinata educazione, prima ancora di basarsi sulla valutazione del particolare suo contenuto o dei particolari ideali attuati e vagheggiati in un determinato periodo storico, dovrà basarsi sull'esame se tale educazione abbia attuato o non questo fondamentale canone che ne condiziona l'esistenza stessa, prima ancora che sia possibile qualificarla: e cioè se abbia cercato di radunare i suoi diversi contenuti sotto un'*unica forma* ideale di umanità» (P, I, 247).

Fedele a questo principio, Corallo lo applica poi in tutti i successivi momenti dello sviluppo della sua teoria pedagogica. *Dalla considerazione dell'uomo*, infatti, egli deriva poi le «categorie dell'azione educativa» (educazione fisica, intellettuale, morale, sociale, religiosa ed estetica), in forte polemica con chi pretendeva di derivarle da considerazioni estranee all'uomo: partendo da analisi puramente empiriche e storiche, o, all'opposto, da concetti metafisici (P, I, 97 e P, II, 107-113).

Per portare un esempio, *l'educazione religiosa*, anteriormente a ogni particolare confessione, è considerata da Corallo *una componente essenziale* del complesso unitario dell'educazione dell'uomo, semplicemente in base alla sua concezione dell'uomo: «L'educazione in atto non può ignorare nessuno degli aspetti essenziali della persona umana, sotto pena di perdere ogni significato, dato che essa è chiamata, appunto, a formare la persona umana... L'educazione religiosa, quindi, è da farsi per il motivo che non è un elemento *aggiunto*, all'uomo, ma costitutivo di lui, nella sua pienezza umana» (P, II, 303). La sua presenza è indispensabile per garantire l'unità interiore, l'equilibrio, della persona. (Si veda: P, II, 312-314).

La comune *radice umana* assicura poi alle varie categorie dell'azione educativa quell'*unità* che non fa smarrire il *significato* dell'educazione. Le diverse attività educative, come, ad esempio, l'educazione fisica, intellettuale, ecc., tendono infatti a disgregarsi e a svilupparsi ciascuna per conto proprio, tutte le volte che sono lasciate ciascuna a se stessa e non vengono rapportate strettamente alla *struttura dell'uomo*. «È evidente in questi casi la carenza della forza unitaria di un principio, che non si sa bene donde derivare, quando si trascuri l'unica fonte da cui dedurlo: la persona dell'uomo... che è unità di diverse strutture» (P, II, 112).

Corallo porta queste premesse a tutte le loro possibili applicazioni nello sviluppo del suo pensiero pedagogico. Vediamone, come altro esempio, l'applicazione nel campo della *metodologia dell'educazione*.

In generale egli aveva affermato: «Nessuna particolare formazione avrà dunque il diritto di chiamarsi "umana" se si conclude nell'ambito ristretto della sua pura tecnicità: lo avrà invece in quanto mira e effettivamente concorre a quella formazione totale» (OU, 6).

L'uomo quindi rappresenta anche per le tecniche educative il principio della loro unità, e quindi della loro effettiva appartenenza all'educazione. «Per questi motivi si può affermare che, *dal punto di vista della sua profonda umanità*, la metodologia dell'educazione è all'apice di tutti i saperi umani, in quanto tutti li utilizza e li piega al servizio della più grande impresa a cui un uomo si possa accingere, che è quella dell'educazione, e cioè della *nascita umana*, di un altro uomo» (P, II, 25). E ancora: nel discorso metodologico «non si tratta puramente di una scheletrica prospettiva di mezzi e di fini, ma dell'arricchimento della persona, in *tutte*

le direzioni, per mezzo di *tutte* le realtà tra le quali essa inalienabilmente si trova» (P, II, 82-83).

Tutta l'essenza «umanistica» del metodo, si concentra così in quello che Corallo ama chiamare «il principio supremo del metodo»: la *valorizzazione*, per la quale il rapporto tra le persone dell'educando e dell'educatore diventa *rapporto educativo*. La *causalità educativa*, la forza che, in atto, produce l'educazione, è posta da Corallo in uno specifico rapporto «esemplare» tra la *persona* dell'educatore, che si fa «stimolatore dell'atto di libertà dell'educando», e la *persona* di questi, che vitalmente risponde, appunto, col suo atto di libertà (P, I, 341). «Così veramente si instaura una perfetta unità (che non è identità né confusione) tra educatore e educando, per mezzo dell'oggetto che è comune oggetto (motivo) delle due volontà» (P, I, 339).

In questo rapporto si ravvisa, a nostro parere, il culmine dell'*umanesimo* pedagogico di Corallo; rapporto per il quale «è di efficacia indispensabile la personalità stessa dell'educatore» (P, I, 365), non però inteso come puro operatore di tecniche, ma come portatore di *umanità*, quanto più è possibile ricca e matura, da «contagiare» (Corallo parla volentieri di «contagio di anime»), da comunicare all'educando. Questo atto, pur sostenuto da conoscenze e da tecniche, non è però riducibile ad esse e le trascende. È un atto *globalmente umano*: «Ogni norma metodologica... richiede sempre un'integrazione non strettamente "scientifica"... C'è sempre, in educazione, come un "salto" artistico da fare dalle ultime proposizioni della teoria alle esecuzioni della pratica» (P, I, 343). L'educazione, nel suo compimento, viene posta così nell'ambito della *creazione umana*, e considerata come la «*generazione artistica*» dell'uomo.

5. *L'umanesimo letterario: letteratura e arte nella pedagogia di Gino Corallo*

Nell'esporre il pensiero di Corallo, per evitare di fraintenderlo, abbiamo cercato di esprimerci con le sue stesse parole, compatibilmente con la nostra disponibilità di spazio. Continueremo con questo metodo, che tuttavia potrebbe fare pensare, *specialmente per la parte che segue*, al nostro lavoro come a quello di una spigolatrice, a una ricerca rapsodica di fram-

menti «umanistici» isolati. Le nostre intenzioni, veramente, sono più ambiziose.

La costruzione della pedagogia di Corallo si va sviluppando con una logica di ferro in una visione articolata, ma unitaria, dei problemi, a partire da quelli della metafisica⁶. Ora noi vogliamo dire che di questo quadro l'«umanesimo», nei vari sensi in cui lo stiamo considerando, compreso quindi quello letterario, costituisce l'*anima*, e non è un ingrediente sporadico o accessorio. L'«umanesimo», anche nelle sue radici letterarie, fa parte viva dello stesso pensiero pedagogico di Corallo. Questo è quello che ci proponiamo di documentare.

E se è così, il discorso, che ora iniziamo, sulla collocazione dell'arte e della letteratura nell'opera di Gino Corallo, ha un significato ben più profondo e originale di quello che si riferisse soltanto a elementi esornativi.

La letteratura a cui Corallo si riferisce come espressione ideale dell'umanità dell'uomo, è quella che si presenta «vestita delle forme dell'arte» in grado almeno dignitoso, e anzi quanto più è possibile alto e sublime. Solo così essa può entrare con pieno diritto in un discorso di educazione estetica⁷.

L'insistenza con cui Corallo ribadisce l'unità dell'educazione pur nelle sue varie specificazioni, ritorna naturalmente anche a proposito dell'educazione estetica. Per lui, chiedersi: «Qual è la funzione educativa dell'arte?» equivale a chiedersi: «Qual è la funzione dell'educazione in quanto educazione estetica?»; questo significa che «il sostantivo - educazione - non deve essere né annullato e neppure soverchiato dell'aggettivo - estetica» (AME, 145): «un'educazione estetica è indispensabile per l'educazione *tout court*» (AME, 148), cioè *per fare l'uomo*; «a compiere l'educazione, l'aspetto estetico... è necessario come tutti gli altri aspetti» (P, I, 399).

⁶ Egli stesso ne tracciò, a fini didattici, la struttura portante in «uno schema essenziale» (LS, 103). Un altro «schema delle principali proposizioni» si può vedere in P, I, 469-473.

⁷ «È ovvio che tutto quanto si è detto sull'educazione estetica si riferisce all'arte, alla vera arte, e non alla sua meschina e gaglioffa contraffazione, per la quale l'unica luce ideale che splende è quella del denaro» (P, I, 399-400).

Nell'arte in generale, e nella letteratura e nella poesia in particolare, Corallo invita a cercare *la verità umana*⁸; questo vale, secondo lui, anche per la lettura dei grandi libri anche se non strettamente «artistici»: «In ciò che si legge dobbiamo sempre vedere un modo di *esperienza umana* e un esemplare di essa... Cercare nel libro queste testimonianze umane è amplissima strada per averne una più profonda conoscenza e per trarne il massimo vantaggio per la nostra formazione culturale e umana. Ché anche spiritualmente l'uomo nasce solo da un altro uomo» (LS, 104-105).

Da questi pensieri sull'educazione estetica, Corallo tira poi naturalmente la conseguenza, perfettamente in linea con il suo «umanismo»: la carenza di educazione estetica «rappresenta una diminuzione dell'umanità dell'uomo, un restringimento che toglie dal raggio della sua azione uno dei campi più nobili in cui egli può esprimere più gioiosamente e più compiutamente se stesso» (P, I, 400); «è un vuoto nella forma che l'uomo deve riempire di sé» (AME, 148).

Perciò non è indifferente per un uomo essere cieco e sordo verso i sensi dell'arte: «L'aspetto estetico è il fiore dell'educazione tutta, germogliante da tutti gli altri aspetti e è il più atto a legare nel frutto di una religiosità e di una moralità profonda e sostenuta» (AME, 148).

Concepita in questa stretta relazione con la *linea etica*, che «è come l'"ultima linea" della persona» (AME, 145), l'educazione estetica non può essere limitata «ai soli stimoli sensoriali o immaginativi, *estetici* in senso etimologico. Un'educazione estetica restante sul piano dell'intuizione crociana... è, letteralmente, un assurdo» (AME, 146)⁹.

C'è quindi a monte una chiara presa di posizione di Corallo sul *concetto di arte*, che qui perciò è necessario richiamare brevemente. «Parlare di arte come "pura" intuizione appare subito unilaterale e artificioso, poiché nel momento creativo dell'arte colui che crea è un uomo, e questo uomo non può liberarsi di nulla di se stesso nel momento che crea il suo capolavoro artistico» (LG, 4). Questa affermazione, continua Corallo nello stesso contesto, è generale: «C'è tutto l'uomo Dante nel comporre la *Di-*

⁸ Si veda dopo, quanto diciamo sul concetto che Corallo ha dell'arte.

⁹ Una serrata critica di Corallo all'estetica crociana, si trova in LG, 1-4.

vina Commedia, come c'è tutto l'uomo Kant nello scrivere la *Critica della Ragion Pura*; ma la differenza sta nel fatto che «nella filosofia noi abbiamo il pensiero coltivato per se stesso, e a questo scopo concorrono anche le attività dei sensi, dell'emotività, della volontà, ecc.» (LG, 5).

E per l'arte? Se ad essa non «concorresse» anche il pensiero, non più, però, assunto come oggetto diretto di quella attività, «l'arte sarebbe pura irrazionalità», «l'arte degli animali»: giacché non ci sarebbe differenza tra l'occhio del bue e l'occhio dell'«artista» che guardano lo stesso paesaggio (LG, 5, 6).

Per l'arte, quindi, c'è da dire che le attività di tutto l'uomo sono messe «al servizio» di quella *espressione singolare* irripetibile (intuitiva, direbbe Croce), che è il capolavoro artistico. Ma questa «espressione singolare» non è espressione «pura», come vorrebbe Croce, non è, dice Corallo, «espressione solo di se stessa». «L'arte è espressione *singolare* di un universale *umano*». «Se l'arte, esprimendo una cosa particolare, si ferma al particolare, non è arte» (LG, 7). «L'arte è tale se assurge all'espressione di un universale; ...non di un universale logico, ma *umano*. Ogni opera d'arte esprime *l'universale di una* posizione umana verso il mondo» (LG, 7). Ma lo esprime per mezzo di una forma «intuibile», concreta e particolare. Corallo porta l'esempio del *David* di Donatello come espressione di un atteggiamento umano fatto di ira, di coraggio e di amore di patria. Un'arte che, «come aborto "in cui formazion falla"», mancasse di questo respiro umano universale, «rassomiglia più agli "aegri somnia" che al prodotto di uno spirito umano completo e equilibrato» (AME, 147).

Da queste idee Corallo deriva alcune importanti conseguenze per l'educazione estetica. La prima di esse è che la stessa *fruizione estetica*, oltre che la creazione artistica, non può essere «una fruizione alogica e emotiva per cui basta l'immediatezza dell'oggetto sul senso» (AME, 150). Un «linguaggio» puramente iconico e «sensorio» è, secondo lui, un fatto «animale», e se suscita in chi lo recepisce riflessi intellettuali, questi «derivano dalle riserve che possiede il soggetto, non dall'efficacia della comunicazione».

Un'altra conseguenza è la necessità «della scelta di modelli esteticamente validi... La causalità educativa è la causalità esemplare... In questo concetto è contenuta la condanna, che non sarà mai abbastanza clamoro-

sa e solenne, di tanta "letteratura" cosiddetta per ragazzi, di tante illustrazioni, di tanta musica. Una colluvie di materiale sciaguratamente "educativo", assolutamente privo in ogni grado e in ogni forma di valore artistico o estetico..., pare che serva soltanto alla deformazione di quel naturale gusto o di quella naturale tendenza estetica, che, ben coltivata e opportunamente nutrita, darebbe all'uomo il tocco della finitezza e dell'equilibrio morale... La scelta di un materiale positivamente bello, e nei gradi, naturalmente, necessari e possibili agli educandi, è già un passo importante sulla via di una buona educazione estetica» (AME, 149). «Chi conosce Beethoven può giudicare di certi urli e rumori, e non viceversa, come solo i savi sanno che cos'è la pazzia» (P, I, 401).

Corallo non è chiuso nel suo giudizio come «i *laudatores temporis acti*», e quindi riconosce «i valori di bellezza che anche l'arte moderna è riuscita a creare. Ma deve essere arte; e per essere tale non le è sufficiente l'aggiunto di modernità, un aggettivo che non sa dove appiccicarsi, una specie di accidente separato, come la peste» (P, I, 401).

Dopo quanto si è detto sul pensiero di Corallo, è ovvio che egli guardi all'arte come a un mezzo indispensabile per stimolare e favorire la «crescita umana» dell'uomo, cioè la sua educazione, in un momento storico in cui la cultura tecnico-scientifica sembra minacciare questa sua dimensione essenziale. In modo del tutto speciale egli vede nella *letteratura*, nell'«umanesimo» letterario, il mezzo privilegiato per portare dentro l'uomo l'integrazione di tutti i suoi valori, tra i quali, come abbiamo detto, egli non ammette che ci sia «una radicale antinomia» (P, I, 362). Il suo umanesimo antropologico si apre quindi con naturalezza all'*umanesimo letterario*.

Già dell'umanesimo letterario del '400 è stato detto che esso «culturalmente trova spiegazione in una accentuata consapevolezza della posizione privilegiata dell'uomo nel mondo della natura» (*Vocabolario* di G. DEVOTO - G.C. OLI, alla voce: *Umanesimo*). Corallo ne guarda ancora più lontano le profonde radici educative: «Sono trascorsi già oltre 2000 anni da quando Cicerone, nel 63 a.C., difendendo il diritto del poeta Archia alla cittadinanza romana, pronunciava davanti al tribunale dell'Urbe quella appassionata esaltazione della cultura e degli studi letterari, asserendone la nobiltà e l'utilità anche soltanto dal diletto che essi procurano a un animo colto e aperto», ma soprattutto in vista della funzione che

quelle «artes» compiono come mezzo essenziale per «la formazione dei giovani agli ideali della "humanitas"» (OU, 2).

Quel «materiale» che per la pittura è il colore e per la musica è il suono, per la poesia, per la letteratura è la *parola*. Per questo Corallo sostiene che la regina delle arti, la forma più completa di arte, è la letteratura, appunto per questo suo incomparabile strumento, la parola, che la solleva sul piano *specifico* dell'umanità. Per questo stesso motivo essa possiede una forza educativa irresistibile. Nei suoi *Appunti di letteratura giovanile (La letteratura per l'«infanzia»)* Corallo ha insistito molto su questa funzione educativa della parola, usata in opere letterariamente piene e valide¹⁰.

La lettura deve servire a «confermare le categorie del reale che il ragazzo già possiede e a suscitarne di nuove, perché la lettura deve essere sempre uno stimolo alla crescita, allo sviluppo, ...in una fase in cui la crescita è nell'acme del fervore e riempie di gioia il ragazzo. Questo stimolo alla crescita (in questo caso, intellettuale e morale) va fatto suggerendo al ragazzo ideali, impegni, tentativi, che non sono ancora sorti spontaneamente in lui, *ma che sono abbastanza vicini da essere possibili*». Nel libro giovanile, quindi, «la parola e lo stile devono essere "suggestivi", devono anticipare, suggerire. Il discorso puramente logico, nella sua perfezione, tende a esaurire l'argomento senza lasciare nulla: nei ragazzi, invece, abbiamo un'attenzione scattante, l'intuizione che prende, si appaga e aspetta... Di qui l'utilità della parola suggestiva, che inciti il fanciullo a cercare e a completare da sé quello che gli vien detto... Egli avrà allora una gioia maggiore che nell'apprendere punto per punto quello che gli si racconta» (LG, 57).

La parola scritta ha quindi, per Corallo, la funzione primaria di fornire stimoli, soprattutto ai giovani, per *mantenere e accrescere l'elasticità mentale*.

¹⁰ Corallo ha tenuto solo per breve tempo l'insegnamento di *Storia della letteratura per l'infanzia* (così era chiamata, ma egli preferiva parlare di «letteratura giovanile») all'Università. Si è sempre rifiutato di pubblicare gli *Appunti* delle sue lezioni, raccolti da un gruppo di allievi, e da lui riveduti, perché, diceva, «quando non si può fare bene una cosa è meglio non farla». In essi tuttavia sono poste le basi essenziali per una soluzione teorica dei principali problemi della letteratura giovanile.

Quando questa funzione viene meno, viene meno parallelamente il valore della parola, e, al limite, essa può diventare «positivamente diseducativa». Per questo Corallo ha usato parole particolarmente dure contro quella *specie di fumetti*, che egli chiama «la peggiore». Corallo non condanna certo il fumetto in blocco e senza esame, ma si riferisce espressamente e unicamente a quella «specie di fumetti» che risulta «da un connubio di espressione iconica e di espressione scritta, disegni e parole, di cui ciascuna separatamente è insufficiente, ma il cui insieme acquista una certa sufficienza di intelligibilità». In questo senso, «*il fumetto non ha nessuna funzione educativa, anzi è positivamente diseducativo, ... perché non stimola l'ingegno, non sviluppa la memoria, e si riduce semplicemente a uno stimolo sensorio, ... stimolo abnorme alla fantasia, frettoloso e "inconcludente", ... stimolo parziale e localizzato*». Di conseguenza, i ragazzi perdono la capacità «di leggersi distesamente e con gusto una pagina, perché hanno sviluppato un abnorme bisogno di vedere subito concentrato l'effetto, l'esito del fatto, al più presto possibile». «Il fumetto, quindi, provoca uno stimolo chiuso di cui esso stesso si pone come risposta, il che equivale a dire che esso importa una progressiva *involuzione* intellettuale - e quindi morale - dannosissima in un'età in cui si devono proprio tracciare le dimensioni di *apertura* - intellettuale e morale - della persona» (LG, 70-72 *passim*).

Ben diverso è il valore della «parola suggestiva», che produce «quel movimento normale e naturale in cui fantasia e intelletto si integrano insieme, e sono causa di crescita, e non di involuzione, del ragazzo» (LG, 70).

Ma questa «parola» deve essere immersa in un contesto di *situazioni umane*, e non isolata da esse come un elemento puramente filologico o grammaticale. «Non si può spiegare la *Divina Commedia* sulla sola base della filologia, dell'astronomia e della storia, senza un palpito di partecipazione estetica... Quella che poteva essere la fonte di una robusta e completa educazione, può diventare la causa del formarsi di uno spirito angusto e grettamente geometrico» (P, I, 400). E questo vale, naturalmente, per tutte le opere letterarie che si affacciano al livello dell'arte.

Corallo è passato agli studi pedagogici dopo un intenso periodo di studi filosofici e umanistici che lo portarono in contatto con le principali letterature antiche e moderne, in ciò favorito dal fluido possesso delle

principali lingue e vi giunse quindi con la preparazione e l'animo di un «umanista». Forse anche per questo la sua pedagogia si pone in continuità con quegli studi, quasi come un allargamento e un approfondimento dello stesso discorso, nel quale umanesimo ed educazione non restano due elementi sovrapposti, ma fusi in una realtà unica.

Allo stesso «umanesimo» letterario Corallo affida la «coltivazione», nell'uomo, del gusto per *tutte* le cose «belle» e «vere», «siano esse anche le tavole dei logaritmi o la meravigliosa struttura dell'universo», e non soltanto le pagine di poesia.

Non di raro, anche nelle pagine più severamente «logiche» della sua pedagogia, si sente il fremito di un lirismo che si desta di fronte alla scoperta della verità umana¹¹. Quello stesso lirismo che egli aveva notato, per esempio, in Dante: «L'estasi di Dante davanti allo "spettacolo" del mare:

L'alba vinceva l'ora matutina
che fuggia innanzi, sì che di lontano
conobbi il tremolar della marina (Purg., I, 115-117)

non è riducibile alla somma di una percezione di distanze, di lunghezze d'onda di raggi luminosi, e di sensazioni epidermiche... C'era lì effettivamente un "fatto" che trascendeva questi fatti, c'era una ricchezza di significato,... a intender il quale ci vuole un animo colto e aperto» (P, I, 50).

Le citazioni letterarie nelle opere di Corallo sono numerose e varie, ma sempre miranti a sottolineare, con la verità poetica, la verità umana delle asserzioni pedagogiche.

Molte citazioni mirano a dare rilievo alle *tappe essenziali del cammino educativo*: *Obbedienza alla verità delle cose e alla ragione* (Socrate: P, I, 31 e P, II, 210; Platone: P, II, 210; Goethe); *Attenzione al «valore» delle cose* (Marco Aurelio: P, I, 29); *Caducità delle cose umane* (Teognide, Eupoli, Dickens: P,

¹¹ Esso si manifesta talora in brevi proposizioni conclusive, lucide e recise, che inseriscono con immediatezza il «severo ragionamento» in tutta l'anima del lettore, sollecitandone la partecipazione: «L'ambiguità è lo strabismo del pensiero» (LS, 205); «L'essere è essenzialmente attività» (LS, 36); «Chi nega Dio non dovrebbe pensare» (LS, 40); «La più fida collaboratrice dell'autorità educativa è la ragione» (P, I, 319); «L'educazione deve essere il respiro stesso della vita e il suo ritmo umano» (P, I, 151)...

I, 135; Orazio: P, II, 275); *Fatuità e inutilità di una vita spoglia di valori e di ideali* (Orazio, Hugo von Hofmannsthal, Stefan George, *Tenzione tra Omero e Esiodo*, Prati: P, I, 133); *Limiti umani e sofferenza che ne deriva* (Hugo von Hofmannsthal: P, I, 216); *Anelito dell'uomo verso il meglio e verso l'eterno* (Dante: P, I, 145); *Necessità di «coltivare» gli uomini* (Dante: NP, 17); *Serenità e equilibrio dell'uomo educato* (Paolino da Nola, Dante: P, II, 336); *Stato di «maturità» dell'uomo* (Orazio: P, II, 132; Dante: P, I, 155; OU, 5); *Primato dei valori della persona* (Socrate: P, I, 249); *Educazione come trasmissione di vita* (Lucrezio: P, I, 363 e P, II, 276; Virgilio: P, I, 362)...

Spessissimo i richiami letterari sono contenuti in una breve frase, quasi di passaggio, sí che essi possono venire rilevati solo da lettori attenti. Segnaliamo solo qualche esempio che abbiamo già citato: «L'ultima linea della persona» (sopra, p. 127) richiama evidentemente l'«ultima linea» di Orazio; da Orazio deriva pure il ricordo degli «aegri somnia» (di pag. 128), mentre è ovvio il riferimento al Manzoni nell'«accidente separato, come la peste» (pag. 129)...

Non mancano i richiami relativi a *problemi di metodologia*: *Itinerario metodologico* (Platone: P, I, 341); *Itinerario didattico* (Dante: NP, 17); *Necessità della guida e della «autorità educativa»* (Dante: P, I, 295); *Massime educative* (Dante: LS, 115); *Consigli per la stesura bella e logica di un lavoro scritto* (Orazio: LS, 154; Dante, Virgilio, Ariosto, Manzoni, Leopardi: LS, 203).

E infine ricordiamo qualche richiamo letterario relativo a *errori e difetti vari*: *Abuso della logica* (Dante: LS, 49); *Abbandono delle cose essenziali a favore di parole vuote* (Orazio: NP, 2; Virgilio: NP, 5); *Deterioramento della «cultura» e della «letteratura»* (Molière e Parini: NP, 11); *Costumi e andazzi «di moda»* (C. Patmore: NP, 1; Dante: NP, 12); *«Arte» senza ispirazione* (Orazio: AME, 147)...

A conclusione, non appare quindi infondata l'affermazione, che abbiamo fatto, che l'umanesimo non rappresenta un aspetto secondario della pedagogia di Corallo, ma ne è anzi la sostanza e l'anima, nelle sue varie forme, comprese quelle in cui esso è stato espresso in opere letterarie immortali.

L'educazione è da Corallo concepita come la spinta da dare all'uomo «al di là dei suoi condizionamenti esistenziali», verso l'approfondimento del suo «significato», per diventare «sempre piú uomo»: è come dargli un *respiro di eternità*. Ora è precisamente in questo «anelito del meglio»,

in questo «sospiro di eterno», che Corallo fa consistere la poesia, che per lui è tale, ricordiamolo, solo se è espressione di un «universale umano». Si vede dunque bene il perché della connessione da lui posta tra pedagogia, umanesimo, e letteratura, poesia.

Questi distici latini, da lui composti¹², ne mostrano chiaramente il significato:

*Illa poesis, avens, quid sit me saepe rogasti
Per quam homines aevi vincere fata valent:
Est, heu rari, hominis gemitus, stridore ferarum
Qui medio, patria se videt esse procul.*

¹² Gli inediti di Corallo non sono solo quelli di argomento pedagogico, alcuni dei quali sono citati nella bibliografia. Ci sono anche *studi letterari* (per esempio, quello su *Dante interpretato da Dante*, e quello sulla *Poetica* di Aristotele e di altri) e *composizioni varie*, in prosa e in versi italiani e latini. Egli ne faceva sporadicamente cenno quando l'argomento del discorso si prestava, ma non li ha messi mai... a disposizione del pubblico. Il frammento che qui riportiamo è una delle rarissime eccezioni (se non è l'unica!), e ringraziamo il Prof. Corallo per averci permesso di riprodurlo.

L'EDUCAZIONE SOCIALE IN GINO CORALLO

*Maria Luisa De Natale**1. Persona, società, educazione*

L'impegno di evidenziare il reale significato del processo educativo in una impostazione rigorosamente personalistica e concretamente rispettosa della complessità dello svolgersi dell'esistenza umana nel mondo, ha sempre sollecitato G. Corallo a sottolineare la imprescindibile relazionalità tra educazione e società proprio nell'attenzione portata alla singolarità personale. L'itinerario scientifico attraverso cui perviene a caratterizzare l'educazione come «capacità umana fondamentale» in quanto espressiva dell'autentico significato umano, cioè della «*capacità di agire rettamente con libertà*» in un processo in cui «*la persona stessa è chiamata a collaborare alla creazione di sé come valore singolare e irriducibile*», se da un lato conduce alla dimostrazione della impossibilità «di identificare l'educazione con uno qualsiasi degli altri processi di sviluppo dell'uomo»¹, dall'altro ribadisce l'assoluta unità dell'educazione quale «forma» unificatrice dell'esperienza resa possibile proprio dal suo essenziale profilo etico.

La considerazione del fattore sociale nel processo educativo, per G. Corallo, quindi, non può e non deve indurre a misconoscere la persona nella sua originalità e nel suo valore di essere capace di atti di libertà eticamente fondati ed è compito della pedagogia definire la giusta relazionalità tra questi due poli - persona e società - che non sono contraddittori né mutualmente escludentisi.

¹ *L'educazione*, Torino, SEI, 1960, p. 138; p. 146; p. 153; p. 149.

Se le unilaterali posizioni del sociologismo, del problematicismo pragmatistico e dell'idealismo operano una «violenza» ai danni dell'uomo, proprio per l'assolutizzazione del contributo delle agenzie sociali, la cui incidenza è pur innegabile nel processo di strutturazione della personalità, e se queste teorie si sviluppano sulla base di principi che riportano l'essere al suo prodursi², è proprio la condizione della precipua dualità dell'essere, del suo esistere e del suo significare, che è a fondamento dell'intera riflessione di G. Corallo, a consentire la delineazione di un rapporto persona-società in cui l'identità e la differenza si uniscono nella concretezza dell'essere che esiste come uomo. La socialità è una «significazione» dell'essere umano che gli appartiene radicalmente come cosa sua, «né questo potrà sembrare una assurdità - sostiene l'Autore - se si considera che la stessa libertà è da intendere come relazione, e che la conoscenza e la volontà, e tutto quanto c'è di umano nell'uomo rappresentano sempre dei rapporti "con l'esterno" e quindi con qualcosa di comune e di *partecipato*. Che l'uomo però non sia riducibile a questa *partecipazione* deve risultare chiaro dallo stesso concetto di libertà che mentre non esiste in atto se non come relazione (e quindi anche come partecipazione) non è però mai legata a un determinato contenuto, né vincolata da un nesso deterministico: questo svincolo è di natura tale che non è possibile ridurlo - senza distruggerlo - ad un fatto sociale»³. La società, d'altronde, si origina e si alimenta attraverso le persone concrete che generano relazioni e scambi reciproci e non è definibile se non recuperando quegli aspetti morali che danno un significato umano alle cose: un qualsiasi rapporto tra uomini, infatti, non può restringersi ad aspetti puramente tecnici ma tocca inevitabilmente la sfera della libertà e quindi dell'eticità.

Proprio perché la persona è centro di libertà, di una libertà concretamente radicata e condizionata dai fattori esistenziali, culturali e sociali, la società non può coincidere con una semplice associazione di individui ma si sostanzia in relazioni e comunicazioni di natura morale e si qualifica come comunità di ideali nella stessa produzione e trasmissione di

² Cfr.: *L'educazione*, cit., pp. 421-424; *Educazione e società*, in: AA. VV, *Enciclopedia Sociale*, Roma, Paoline, 1958, pp. 8-9 (dell'estratto).

³ *L'educazione*, cit., p. 423.

quelli che si definiscono beni sociali (ad es. lo stesso linguaggio e la cultura dei popoli che esistono solo nella comunicazione e per la comunicazione).

Tra persona e società vi è cioè una «riflessione spirituale», un «flusso a due direzioni», flusso per il quale la presenza di modelli etici nella condotta del gruppo rappresenta insieme un risultato e uno stimolo dell'attività morale delle singole persone... e lo scambio si risolve nel ritorno dalla società a tutti i soggetti eticamente impegnati a realizzare se stessi⁴. È in ultima analisi sempre la persona a disporre di sé e della società per mezzo della sua libertà.

E la volontaria e responsabile conquista della propria libertà non può realizzarsi senza il concorso degli altri uomini perché ogni soggetto non può raggiungere da solo nessuna delle mete specificatamente umane e «manca anche della possibilità di muoversi efficacemente verso di esse se non è plurilateralmente aiutato e guidato dall'ambiente umano-sociale al quale l'educando offre, al principio, una pura capacità di svilupparsi in senso umano»⁵.

«La necessità - diremmo - metafisica dell'origine sociale dell'educazione deriva dal concetto stesso di educazione come rapporto umano di comunicazione (e di conseguente acquisizione) di valori. Inversamente, ogni fatto umano sociale è inevitabilmente un fatto educativo (sia esso conscio o inconscio, controllato o istintivo)»⁶.

La società, in questo senso, è veicolo di educazione, è il *medium* della trasmissione degli stessi valori etici e da essa dipendono la qualità e la misura dei valori che i suoi membri possono acquisire e assimilare. Ma la solida fondazione etico-personale del fatto educativo consente a G. Corrallo di non trascurare, accanto a questo «fattore *efficiente*» di quella che è «l'essenza sociale» dell'educazione, anche il «fattore *finalistico*» che caratterizza la dimensione deontologica dell'educazione che deve proporsi come fine la socialità, la capacità del retto vivere comunitario, perché

⁴ *Educazione e libertà nella società contemporanea*, in: AA.VV., *Educazione e società nel mondo contemporaneo*, Brescia, «La Scuola», 1965, pp. 243-244; 268-269.

⁵ *L'educazione*, cit., p. 138.

⁶ *Educazione e società*, cit., p. 7.

solo nel cuore stesso della personalità è possibile una sintesi tra l'elemento sociale (cultura, tradizione) in un certo senso universale, con quello particolare soggettivo (libertà, assimilazione)⁷.

In questa ottica i fatti sociali si chiariscono nella loro sostanza umana come fatti educativi e la società assume una dimensione verticale, oltre che orizzontale, nella continua tensione di progresso cui conduce ogni atto di vera libertà dell'uomo. «Si può dire - sostiene G. Corallo - che la società esiste in quanto le persone hanno dei limiti da travalicare e in quanto effettivamente li travalichino. Se non esistessero limiti, ossia individualità, persona e società coinciderebbero, ossia perderebbero ogni significato, ma se non esistesse il superamento di questi limiti, la società, di nuovo, si annullerebbe perdendosi in un puro aggregato informe»⁸. La stessa dimensione di disagio spirituale che serpeggia nell'attuale società tecnologica è da ricondurre ad «un blocco nello scambio sociale» e «la crisi dell'anima contemporanea sarà superata quando gli uomini riattiveranno il flusso tra produzione sociale e assimilazione personale, quando riguadagneranno la distanza tra il progresso tecnico e l'approfondimento del suo significato e del suo valore umani»⁹. La responsabilità di promuovere processi educativi, degni di questo nome, non è quindi solo nei confronti delle singole persone ma dell'intera società perché è solo l'educazione che può aiutare il soggetto umano alla conquista ed all'esercizio di una libertà che non sia puramente «tecnica» o «economica» e che sia capace di esprimersi e di comunicarsi in un contesto societario

⁷ Cfr.: G. CORALLO, *Educazione e società*, cit., pp. 7-9. «L'incarnazione dell'elemento sociale nel fatto educativo non è soltanto presente nel suo momento genetico. Tutto l'agire della persona - anche il più personale - è più o meno vibrante di risonanze sociali che ne sono causa e conseguenze; tutte le attività educative, che mirano a formare la persona, la modellano necessariamente in senso sociale, né si danno valori che siano strettamente conclusi nell'intimo della coscienza individuale. La società non può pertanto considerarsi come un puro mezzo di trasporto, un puro veicolo di trasmissione dei valori "personali" dell'educazione. Essa fa parte di quegli stessi valori che trasmette e quindi rimane, alla fine, come forma stessa della persona educata. L'aspetto dell'efficienza sociale nell'educazione che è il più ovvio, e anche inevitabile, deve quindi essere accompagnato dall'altro relativo alla intenzionalità, alla finalità sociale dell'educazione stessa» (*L'educazione*, cit., p. 424).

⁸ *Educazione e libertà...*, cit., p. 268.

⁹ *Ibidem*, p. 253.

che, a volte, sembra invece favorire l'alienazione dell'uomo da se stesso, il suo sperdersi nella massa, la sua riduzione a fattore o strumento di produzione. Non può che essere questo l'impegno di tutti gli educatori e degli studiosi di pedagogia. Se già negli anni '60, G. Corallo sottolineava la possibilità e la necessità di una triplice redenzione del mondo umano-sociale: *della persona*, rispetto alla realtà dei fatti e della tecnica, *del fatto sociale*, nel suo prospettarsi come ineluttabilmente disumanizzante, *delle società concrete* (dalla famiglia alle comunità di lavoro) percorse da forze e da interessi individualistici e utilitaristici¹⁰, a distanza di più di un ventennio, in un recente scritto, ribadisce che si può parlare oggi di una «nuova» pedagogia qualora si recepisca in pieno la «mutazione» sociale che è in atto e che consiste nell'apertura del *cuore* stesso dell'individuo, del suo stesso essere individuale verso la comunità, verso il sociale. Si tratta in altri termini di «costruire la nuova persona sociale», attraverso una pedagogia che «impregni e impasti» di educazione le soluzioni stesse dei problemi concreti, senza contentarsi di affiancare o giustapporre i suoi dettami alle soluzioni tecniche e sociali, ma rifondendo tutti gli elementi e le condizioni dell'attuale *habitat* umano nell'unica tensione educativa che deve caratterizzare l'intera vita sociale umana¹¹. L'educazione della persona e della società è dunque perpetuamente rinnovantesi perché è dall'enucleazione dei fatti che accadono intorno a noi che vanno ripensati i bisogni e le possibilità educative del nostro tempo. E lo studio del rapporto educazione-società va sempre inteso come «studio dell'educazione della persona, dell'uomo in quanto "socio" nell'attività di altre persone umane»¹².

In questa prospettiva di intervento - sostiene G. Corallo - la società farà progredire l'educazione e l'educazione la società perché l'educazione è di per se stessa un fermento di vita e di rinnovamento non per il vano e spesso interessato desiderio del nuovo per il nuovo ma per l'ansia di un sempre maggiore adattamento della società ai bisogni umani totali,

¹⁰ Cfr.: *Educazione e libertà...*, cit., p. 245.

¹¹ Cfr.: *Un nuovo pedagogista per una «nuova pedagogia»*, in: AA.VV., *Problemi di scuola e di formazione*, «Quaderni» del Dipartimento di Scienze dell'Educazione della Facoltà di Magistero di Bari, n. 1, 1988. Edizioni Puglia Grafica Sud, Bari.

¹² *Educazione e società*, cit., p. 6.

temporali ed eterni e di un sempre maggior affinamento e approfondimento di questi: ansia che è poi l'anima stessa dell'educazione¹³ e che le consente di presentarsi come «un capitolo non mai chiuso, a cui ogni giorno c'è da aggiungere una nuova pagina»¹⁴.

2. L'educazione sociale

Nell'unitarietà del processo educativo che si specifica come tale per l'unica forma che lo connota (la libertà), l'educazione sociale è una delle cinque categorie educative *fondamentali*, accanto all'educazione fisica, all'educazione morale, all'educazione intellettuale e a quella religiosa che sostanziano l'essere e l'agire personale e costituiscono le direttive «lungo le quali deve svilupparsi il metodo educativo, per convergere, con esse, verso l'educazione dell'uomo»¹⁵. «Queste categorie - precisa G. Corrallo - nascono con l'uomo e lo accompagnano per tutta la vita: *l'uomo vive di esse, anche se talora in contrasto con esse*» né queste sono isolabili o isolate per «l'unità della persona che è sempre se stessa pur nel suo continuo concrescere sopra di se stessa»¹⁶. Solo la riflessione pedagogica sull'atto educativo può indurre a distinguere in esso tre momenti logici: 1°, quello delle *portanti genetiche esistenziali* (come i veicoli che portano all'esistenza l'educazione e che sono l'educazione fisica e l'educazione intellettuale); 2°, il momento della *forma* o essenza che dà la sua qualifica *educativa*, per mezzo dell'educazione morale e 3°, il momento della pienezza

¹³ Cfr.: *Educazione e società*, cit., p. 27.

¹⁴ *Educazione e libertà...*, cit., p. 265.

¹⁵ *L'atto di educare*, Torino, SEI, 1967, p. 114. È forse opportuno sottolineare che nel discorso pedagogico di G. Corrallo la metodologia dell'educazione è la scienza che ha come compito precipuo quello di rilevare il come della nascita dei valori educativi nella coscienza dell'educando, attraverso le varie categorie dell'azione che si trasformano in categorie dell'educazione per la concreta dinamica con cui si configurano diversamente «dominanti» nei vari momenti cronologici dell'età evolutiva. Cfr.: *L'atto di educare*, cit., parte I, II, III.

¹⁶ *L'atto di educare*, cit., p. 114.

za concreta di questo atto che esiste, che è educativo e che *si realizza* in azioni sociali (e religiose)¹⁷.

Se per educazione sociale si intende la instaurazione di corretti rapporti umani «tra le persone degli uomini», il suo obiettivo specifico si può riassumere nella «reciprocità». Una reciprocità non formale né giuridica bensì profondamente etica che porta a «*considerare sé come un altro per gli altri, gli altri come degli "io" per se stessi*»¹⁸. Questa chiarificazione dell'alterità di sé nei riguardi degli altri e della soggettività degli altri nei riguardi propri che rende possibile la partecipazione e la convivenza sociale sulla base della reciprocità dei valori soggettivi è il fine precipuo che deve orientare tutte le diverse mete dello sviluppo sociale della persona-educando. Il problema base dell'educazione sociale è quindi quello di inserire il soggetto nella totalità del *medium* sociale mentre gli si comunica il patrimonio culturale della sua stirpe e si cerca di rispettare e di potenziare quanto di proprio e di originale c'è in lui per farne una forza intelligente di cooperazione e di progresso e non un ignaro e socialmente inutile conformista¹⁹.

L'educando deve essere portato dall'iniziale asocialità al culmine della cooperazione sociale attraverso le inevitabili tappe dell'opposizione e dell'adattamento sociale, seguendo il ciclo normale delle forme di partecipazione sociale che può presentare anche compresenti tutti e tre i suoi elementi e che va dall'*aggressività*, alla *cooperazione*, all'*amicizia*²⁰. Nella reale dinamica dello sviluppo educativo che impone il rispetto della base psicologica e biologica della singola persona per assecondarla e svolgerla verso le «mete tecniche» ed educative che la realtà addita e richiede²¹, l'educazione sociale, fondandosi su quelle innate aperture verso il senso sociale che l'individuo porta con sé, è direttamente e strettamente

¹⁷ Cfr.: *L'atto di educare*, cit., p. 268.

¹⁸ Cfr.: *L'atto di educare*, cit., p. 282.

¹⁹ Cfr.: *Educazione e società*, cit., p. 13.

²⁰ Cfr.: *L'uomo e la sua educazione*, in: AA. VV., *Orientamenti Pedagogici e didattici*, Milano, Marzorati, 1962, pp. 115-116.

²¹ Cfr.: *L'atto di educare*, cit., p. 49.

relazionata all'educazione morale: essa, infatti, si promuove come espressione, conseguenza e applicazione della libertà-moralità cui il soggetto perviene gradualmente nel suo itinerario formativo. E se la socialità si potenzia in stretta relazione con la dimensione intellettuale, nella contemporaneità in cui si manifestano, nel linguaggio di G. Corallo, le «dominanze» sociali e intellettuali²², il controllo e la guida dello spontaneo sviluppo sociale rappresenta la tesi di un processo che deve essere dinamizzato da una antitesi, cioè dalla valorizzazione morale di tale sviluppo cui è compito precipuo dell'educatore attendere. L'educazione alla socialità che riguarda il primo di questi due momenti può costituire l'aspetto tecnico dell'atto educativo che necessita dell'intervento morale, perché attraverso i fatti tecnicamente sociali si possa tendere alla educazione completa, all'educazione per mezzo della socialità²³.

«L'educazione - sottolinea G. Corallo - si avrà solo quando il contatto dell'educando con le categorie della pratica, oltre ad essere perfetto dal punto di vista tecnico, sarà diretto a far sí che l'educando rilevi, e accetti, e faccia suoi i valori educativi nascenti in quella pratica, e cioè i nessi intercorrenti tra quell'agire dell'educando e l'educando tutto intero, il senso e l'impegno che l'educando scopre, o annette o concede a quell'a-

²² In riferimento ai cinque aspetti categorici sopra menzionati, la dominanza, nel discorso pedagogico di G. Corallo esprime quell'«aspetto che, di volta in volta o di età in età rappresenta l'aspetto più vistoso e qualificante dell'azione o della condotta, aspetto che sintetizza in sé tutti gli altri, in quanto gli altri sono solidalmente concorrenti all'espressione di quello nella sintetica e indivisibile unità dell'atto concreto». La dominanza è quindi «*la strada maestra che deve seguire il metodo educativo*»... «per intervenire su di essa, perché da puro dato di natura diventi anche (senza contraddire a quello) un prodotto dell'educazione». In questa prospettiva, in ogni dominanza G. Corallo distingue tre momenti, due dei quali sono dei dati di natura (quello che il soggetto è in uno stato attuale - tesi - e quello che sarà nella prossima fase della sua evoluzione - antitesi - e il terzo è da indurre con l'educazione, capace appunto di comporre l'elemento tetico e l'elemento dinamico in una «sintesi» che è sempre «una sudata conquista». «Ogni dominanza va perciò sempre elaborata come una sintesi». Sulla base delle conoscenze psicologiche, inoltre, per ciò che riguarda l'educazione sociale va considerato il principio che «*la socialità si sviluppa in proporzione dello sviluppo intellettuale*, a cui è legata, soprattutto, per avere con esso in comune la medesima direzione estroversa: le dominanze sociali si manifestano, quindi, insieme con le dominanze intellettuali». (*L'atto di educare*, cit., pp. 115; 117; 118; 119; 284).

²³ Cfr.: *L'atto di educare*, cit., p. 284.

gire come parte e espressione di sé medesimo. Del suo io personale e quindi essenzialmente etico»²⁴.

Proprio perché il processo educativo, nel suo tendere alla promozione della capacità dell'agire libero-morale è sempre un processo sociale, esso è condizionato oltre che dagli elementi ambientali, storici, culturali, anche e soprattutto dalle persone degli educatori, dal *socio* nell'atto di educazione.

L'inserimento partecipante e attivo del soggetto nel mondo della storia, cioè dei valori espressi dall'uomo, non è quindi possibile senza l'instaurazione di un rapporto educativo che traduca nell'impegno quotidiano quello che G. Corallo definisce il principio di valorizzazione, cioè quel principio che consente una comunicazione educativa non riduttivamente limitata ai meccanismi psico-intellettuali ma appellantesi a tutta la persona dell'educando, capace perciò di motivarlo alla scelta libera ed eticamente fondata del suo ideale significato umano nell'ambito della società cui appartiene.

La causalità educativa tende, infatti, a trasmettere esemplarmente all'educando come valori e ideali suoi, i valori e gli ideali «oggettivi», assoluti. Né si può misconoscere che ogni intervento formativo, proprio perché deve tendere alla formazione totale, e quindi umana, del soggetto, deve essere arricchito di quegli elementi che o sono esplicitamente cristiani o sono al cristianesimo riportabili e quindi recuperabili in senso cristiano.

Nelle diverse fasi del processo evolutivo, è necessario quindi trasformare sempre gli atteggiamenti e i bisogni sociali del soggetto in consapevoli forze del suo processo educativo, sollecitando le corrette reazioni personali e provocando quella sintesi tra aspetto sociale e aspetto etico della condotta che pur nella loro distinzione sono indissolubilmente connessi nel fatto educativo.

È per questo che l'atteggiamento dell'educatore si rivela di una qualificante incidenza formativa in questa prospettiva più che nelle altre di-

²⁴ *L'atto di educare*, cit., p. 67.

menzioni di intervento: l'educazione, che si realizza sempre attraverso una relazione interpersonale, deve essere espressiva ed attuativa delle qualità umane e sociali di ogni rapporto che voglia superare il formalismo giuridico per appellarsi alle più significative relazioni etiche, assiologiche, personalistiche. La condotta morale-sociale della persona non può che fondarsi sulla realtà oggettiva dei fatti e delle esigenze umane-sociali e se l'autorità specifica che tende a portare l'educando all'interiorizzazione dei valori sociali, deve essere di carattere intellettuale, conoscitivo per la già rilevata contemporaneità delle due dominanze, nell'educazione sociale non è «la realtà nel suo complesso che governa, *ma la realtà umana in quanto tale*, la realtà dell'esistenza delle altre persone e degli altri io, di cui ciascuno ha diritto e dovere di essere se stesso, di essere considerato e rispettato come "un se stesso", di entrare nelle considerazioni, nei calcoli e nelle azioni altrui così come esso è, come un "io", come una persona, come un fine; e non come un oggetto, né come un mezzo»²⁵. Da qui anche l'attenzione che gli educatori devono porre all'ambiente sociale, nel senso più generalmente comprensivo, che è veicolo di trasmissione valorizzante e per ciò stesso educativa, talvolta pur nella sua negatività. Quale conseguenza della legge della personalità e della intenzionalità educativa, l'ambiente ha la *forza educativa* in quanto è umano, in quanto, cioè, accumula e conserva i fatti umani, personali, educativi, in quanto rappresenta, ricorda ed esprime vicariamente la persona. Ciò spiega perché il modello ambientale si configura quasi inevitabilmente come un bene, un ideale, istintivamente interpretato come norma, progresso, bene, sia per la ripetizione e la *costanza* dei fatti, sia per la *suggestione del numero* di coloro che la pensano ugualmente, sia per la *immediatezza vitale*, sia per la *totalità* con cui l'ambiente ci possiede in tutte le nostre azioni. E per contrastare le suggestioni cattive di un ambiente negativo occorre, come miglior rimedio, la creazione di un contro-ambiente altrettanto suggestivo ed *immediato* per l'educando²⁶. L'impegno di educazione sociale da parte degli educatori deve necessariamente tradursi in una azione sull'ambiente perché attraverso questo si possa meglio incidere sulle singole personalità in formazione.

²⁵ *L'atto di educare*, cit., p. 299.

²⁶ Cfr.: *L'atto di educare*, cit., p. 293.

«Ambiente e persona - sostiene G. Corallo - sono come la tesi e l'anti-tesi dell'atto educativo riferito all'*educatore* perché l'ambiente prende chiarezza dal contatto con la persona e questa riceve forza educativa dalla consonanza con l'ambiente»²⁷.

Se i momenti dello sviluppo sociale passano attraverso l'*imitazione*, l'*interazione di gruppo* e l'ampliamento delle relazioni nella più vasta *comunità sociale*, l'inevitabile incidenza dell'ambiente fa sì che il compito dell'educazione sociale si configuri come un *compito programmatico* che impone una scelta e, ove necessario, una integrazione proprio per il restringimento dell'area sociale ad *una* concreta società, a certe *categorie* di fatti, a determinate *qualità* di essi²⁸. Non si può quindi non rilevare, come G. Corallo sottolinea, la incompletezza dell'affermazione del Dewey per il quale l'educazione è sociale: «fermarsi all'essere, al suo solo aspetto esistenziale non significa nulla. La società, invece, è tutta nella sua qualità, nel suo significato, nel suo dover essere morale che è, proprio esso, oggetto dell'educazione»²⁹, di una educazione che voglia promuovere la conquista della libertà personale intesa come impegno morale verso il rispetto dei valori della verità.

3. Le «società educative»

In questo quadro di riflessioni ove si evince la chiarezza dell'equazione per cui educazione sociale = evoluzione della società *nella linea educativa*³⁰, si precisa anche, nella riflessione di G. Corallo, la sostanza del diritto educativo delle tre società fondamentali del vivere umano: famiglia, Stato, Chiesa. Il carattere eminentemente sociale dell'educazione, egli sottolinea, può infatti rilevarsi anche dalla consapevolezza che solo le

²⁷ *L'atto di educare*, cit., p. 104.

²⁸ Cfr.: *L'atto di educare*, cit., pp. 284-285.

²⁹ *L'educazione*, cit., p. 426.

³⁰ Cfr.: *Scuola e società in Italia*, in: AA.VV., *L'educazione sociale. Atti del VII Convegno di Scholè*, Brescia, «La Scuola», 1962, p. 86.

persone morali (gli enti sociali) possono essere portatrici di un titolo originario di diritto educativo proprio perché posseggono non solo la condizione della giuridicità ma anche e soprattutto quella dell'eticità, nel senso che tali società hanno come diritto-dovere quello di trasmettere valori morali di cui, pur non essendo fonti autonome, sono per diversi titoli «depositari o portatori naturali»³¹. La intrinseca eticità dell'atto educativo, quindi, deve essere all'origine della regolamentazione dei rapporti dei diritti e dei doveri che competono alla società civile e a quella religiosa, allo Stato e alla Chiesa, per ciò che riguarda l'educazione. Se in «diversi e opposti universi sociali»³² si sono consumati o si vorrebbero consumare intollerabili soprusi contro la persona e i suoi diritti, per G. Corallo «l'inalienabilità dei diritti di appartenenza giuridica dell'individuo alla famiglia, allo Stato e alla Chiesa non può e non deve significare per l'ente possessore una uguale padronanza del contenuto educativo. Questo significherebbe la negazione della eticità del contenuto stesso, che verrebbe relativizzato all'ente e quindi negato come moralità»³³. Proprio con questa distinzione tra i contenuti (etici) e la loro trasmissione, che deve rispettare l'ordine gerarchico dei diritti in senso verticale (totale alla famiglia, e in relazione ai fini per Stato e Chiesa), ma nella accettazione dei contenuti che appartengono esclusivamente a ciascun ente, in senso orizzontale, si dissolve ogni conflitto tra le società educative fondamentali che dovrebbero concordemente disporsi a servizio delle singole persone.

Dal punto di vista educativo-sociale la famiglia è la principale società educatrice, delegata a trasmettere quel contenuto etico che la sostanzia come istituto educativo in una diretta complementarità con lo Stato e con la Chiesa. E se lo Stato deve essere veicolatore di una autentica promozione di coscienza e vita democratica, offrendo i mezzi e gli strumenti adeguati là dove la famiglia non può giungere con le sue sole forze, la Chiesa è società essenzialmente educativa proprio per la sua *magistralità* che attiene direttamente alla morale e alla religione e per la sua finalità che è interiore, etica e personale. A questo suo *fine principale* è infatti su-

³¹ *L'educazione*, cit., p. 436.

³² *L'educazione*, cit., p. 437.

³³ *Ibidem*.

bordinato lo stesso fine *religioso-sociale* che pur le appartiene³⁴. Con affermazione di viva attualità per il contemporaneo momento storico in cui si ripropongono le relazioni tra Stato e Chiesa in materia educativa, G. Corallo ribadisce che «l'interesse educativo della Chiesa viene dunque a profilarsi sotto una prospettiva diversa di quella dello Stato, né dovrebbe esserci, teoricamente, dissidio tra i due punti di vista, che devono essere a vicenda complementari e subordinarsi in vista del bene specifico e ultimo dell'uomo, per cui sono fatti»³⁵. E ciascuna di queste tre società educative cui attiene il diritto-dovere di educare senza alcun privilegio esclusivo, può istituire la scuola, luogo concreto di educazione di rilevante importanza sociale, la cui scelta deve essere competenza delle sole famiglie, in rapporto ai propri ideali educativi e alla connessa coscienza morale e religiosa. Proprio perché la scuola è società cui compete un diritto educativo delegatole dalla famiglia, e in misura diversa dallo Stato e dalla Chiesa, «il rapporto sociale tra scuola e comunità, deve essere, come ogni rapporto vitale, uno scambio a doppio senso»³⁶. Nella delineazione delle istanze di rinnovamento scolastico che vanno promosse per la realizzazione di tale rapporto, G. Corallo, con le sue pagine editate nel 1961, si inserisce nel vivo del dibattito contemporaneo. Nella consequenzialità del suo discorso, infatti, la scuola «deve giungere a diventare un servizio sociale non solo per i giovani (e per essi non soltanto per la pura tecnica dell'istruzione) ma anche per gli adulti e per tutti i membri della comunità in cui essa sorge»³⁷. E per tesaurizzare le tendenze sociali, le situazioni economiche, familiari, edilizie, sanitarie, le possibilità di lavoro e di svago del contesto cui inerisce, le sono necessarie una sufficiente autonomia e libertà in un reale decentramento istituzionale. E accanto a questa relazionalità tra scuola e territorio, G. Corallo anticipa la necessità di una programmazione didattico-educativa nella consapevolezza che «la società non è omogenea, ma a seconda del suo grado, del suo ambiente, delle sue abitudini, ha necessità che le sono proprie, e da queste particolari esigenze della società per cui è fatto deve scaturire il programma.

³⁴ Cfr.: *L'educazione*, cit., p. 449.

³⁵ *Educazione e società*, cit., p. 21.

³⁶ *L'educazione*, cit., p. 455.

³⁷ *Ibidem*.

*Vi potrà essere anzi vi dovrà essere una base comune a tutta la nazione... ma perfino nella stessa città vi saranno particolari esigenze a seconda che se ne considerino i quartieri centrali o la periferia... Occorre che la scuola viva di tecnica e di pedagogia, e non di politica, né di monopolio e di pregiudizi»³⁸. E tutte le scuole, statali o private, purché adempiano ai requisiti voluti dalla legge, devono essere libere, di una libertà che esprima l'unità concreta di metodi e di programmi, in un clima di reale democrazia, sociale, che veda tutti i cittadini partecipi al governo della loro scuola, con una chiara coscienza dell'importanza del problema educativo³⁹. Da qui l'attenzione posta ai provvedimenti sociali che devono garantire «la scuola per tutti» perché «tutti siano nella scuola» rimuovendo gli ostacoli alla fruizione del diritto allo studio anche nei confronti degli handicappati e l'importanza data alle attività extracurricolari che «fanno parte essenziale di una scuola che voglia rispondere in pieno alla domanda per cui esiste»⁴⁰, e la sottolineatura dell'urgenza di una diversa qualificazione della professionalità del docente, con la connessa puntualizzazione del rilievo che deve assumervi l'aggiornamento durante l'attività di servizio. Se per la sua stessa natura la scuola è il fattore più idoneo allo sviluppo del senso sociale, non può trascurarsi l'osservazione che, da solo, «il funzionalismo della struttura sociale... serve indubbiamente, col suo stesso peso, all'educazione sociale, *ma non la costituisce* per se stesso. Esso, per se stesso, è ambivalente e può servire a coloro che entrano nel gioco sociale per puro tornaconto, più o meno istintivo, più o meno in buona fede, ma fondamentalmente sempre di forma egoistica asociale»⁴¹.*

³⁸ *L'educazione*, cit., p. 457.

³⁹ «Il cittadino non è veramente *libero* di scegliere, come è suo inalienabile diritto - precisa G. Corallo - l'istruzione e l'educazione per il suo figlio, se questa sua scelta è impedita dal fattore economico... È parità e libertà, infatti, costringere il cittadino, che sceglie la scuola privata per motivi dallo Stato insindacabili, a pagarsi *due volte* la scuola?». Da qui l'obbligo di giustizia per lo Stato che deve essere garante della libertà e della parità della scuola, di assumersi l'onere economico degli studi anche per quei cittadini che vogliono frequentare la scuola privata (*L'educazione*, cit., p. 460).

⁴⁰ *L'educazione*, cit., p. 464.

⁴¹ *Scuola e società in Italia*, cit., p. 91.

Solo l'educazione sociale, invece, è finalizzata alla libera, responsabile e personale iniziativa che al di là del funzionamento, recupera l'approfondita capacità di creazione di valori che connota il valore fondamentale che ogni persona è, ed è capace di esprimere proprio nell'apertura sociale.

In un momento, quindi, in cui l'interesse per l'educazione sociale cresce di giorno in giorno e sollecita rinnovate forme di impegno da parte di tutti, questa prospettiva educativa di G. Corallo senza dubbio contribuisce a chiarire e a definire le mete verso cui occorre tendere perché i problemi educativi siano liberati da ogni deformazione e mistificazione. Essa costituisce, inoltre, un sicuro orientamento dell'azione per chi crede e spera in un futuro migliore in cui ogni persona sia reale protagonista della propria esistenza e responsabile promotrice del divenire «umano» della società.

LA DIDATTICA DI GINO CORALLO

Vittoriano Caporale

1. Premessa

Il nostro contributo a questo studio a più voci sul pensiero pedagogico di Gino Corallo punterà sul versante didattico, che non costituisce un settore a parte della sua ricerca complessiva, bensì uno degli aspetti fondamentali della sua articolata e unitaria concezione pedagogica ed educativa.

Riteniamo ancora oggi particolarmente significativa la opportuna sottolineatura del prof. Aldo Agazzi, il quale, nel 1957, avviando il IV Convegno di Scholè (Centro di Studi pedagogici fra docenti universitari cristiani) avente per oggetto *Metodologia e Didattica*, avvertiva che a nessuno può sfuggire l'importanza di questo problema per superare la forte influenza ancora esercitata dalla tradizione idealistica, soprattutto - aggiungiamo noi - in alcuni settori accademici, e per mettere ordine nella confusione creata recentemente dalle mode curricolari che hanno invaso le scuole di ogni ordine e grado.

Per Corallo definire la natura scientifica della didattica significa sottrarla «al vizio empirico», facendola assurgere a una maggiore consapevolezza critica dell'atto didattico che nel concreto coincide con l'atto stesso dell'educazione¹.

¹ Cfr.: AA. VV., *Metodologia e Didattica*, Brescia, «La Scuola», 1959, pp. 232.

2. La didattica

L'aspetto più interessante della proposta del Corallo relativamente al problema della didattica consiste nel fatto che ad essa viene riconosciuta la dignità di scienza, che trova la propria giustificazione teoretica e operativa, sullo stesso piano della metodologia, nell'ambito di una più ampia concezione pedagogica generale scientificamente fondata. Tuttavia la metodologia si occupa dell'educazione «nel suo aspetto genetico, e guarda quindi direttamente all'atto *volontario* (e libero) del soggetto. La didattica, invece, si occupa dell'istruzione, e prende in considerazione direttamente l'aspetto intellettuale, conoscitivo delle azioni del soggetto»². Pertanto la didattica, che in quanto scienza «si organizza per mezzo di principi propri e in vista di fini suoi propri, sulla base delle sue fonti»³, è la scienza della trasmissione del sapere, «cioè della relazione di "magistralità" per cui una persona è causa (precisamente: concausa) del sapere di un'altra»⁴. La conoscenza, che è l'obiettivo specifico della didattica, mentre è formalmente distinta dall'atto educativo, concretamente ne è parte integrante, come indispensabile contenuto. Il momento didattico assume un carattere universale rispetto all'educazione, poiché ogni contenuto della libertà si interiorizza soltanto attraverso la concettualizzazione. La dualità della concezione filosofica e pedagogica di Corallo si riflette anche in didattica, la quale viene distinta in *didattica generale*, impegnata ad elaborare i principi generali del metodo dell'insegnamento, dell'organizzazione didattica ecc. e in *didattica speciale*, che applica tali principi ai casi particolari, che vanno dall'insegnamento delle diverse discipline alla organizzazione delle diverse attività scolastiche.

In una visione articolata e scientificamente dimostrata vengono così ordinati tutti i problemi didattici, la cui «anima» si trova nella teoria del

² G. CORALLO, *Pedagogia*, vol. II: *L'Atto di educare. Principi di metodologia dell'educazione*, Torino, S.E.I., 1967, p. 68.

³ G. CORALLO, *L'Educazione. Problemi di pedagogia*, Torino, S.E.I., 1961, p. 302.

⁴ *Ibid.*, p. 301.

metodo d'insegnamento, nella quale convergono i suoi diversi elementi: l'organizzazione scolastica, la preparazione degli insegnanti, gli aspetti personali, psicologici e sociali dell'insegnamento. Risalendo alla radice del problema Corallo osserva che «l'anima della metodologia didattica è costituita dall'attivismo», che non è un fine, ma un mezzo per ottenere migliori risultati educativi. Dall'ampia e ricca osservazione e valorizzazione delle esperienze della didattica contemporanea vengono esplicitati alcuni principi «universalmente accettati» in campo educativo: *la motivazione, la individualizzazione, la organizzazione logica del lavoro compiuto, la valutazione e la socializzazione*. In modo sintetico, Corallo riesce felicemente a esprimere, in una chiara formula, i momenti essenziali di un modello di *iter didattico* comprendente: *la conoscenza dell'alunno, la individualizzazione del trattamento, il principio dell'interesse*⁵.

Con una lucida trattazione, pregevole per la coerenza che pervade i diversi passaggi concettuali, Corallo costruisce così una proposta di scienza didattica che è insieme espressione dell'attiva e sincera partecipazione a quell'eccezionale «ambiente educativo» che è l'Istituto Salesiano e rielaborazione della fruttuosa parentesi trascorsa negli U.S.A. dove aveva avuto la opportunità di conoscere e di studiare da vicino le più interessanti esperienze didattiche di quel Paese.

3. La parentesi americana

Una delle caratteristiche più interessanti della personalità pedagogica di Corallo consiste nel fatto che nella sua proposta confluiscono dialetticamente sia la componente teoretica che quella pragmatica. Al rigore logico col quale Corallo sviluppa concettualmente la sua concezione della didattica corrisponde un efficace criterio interpretativo dei fatti educativi, delle esperienze scolastiche e delle espressioni didattiche maggiormente rappresentativi. Con questo «metodo misto» Corallo presenta i fatti che si possono assumere come campioni esemplari di un costume, di un'idea, di una organizzazione e li integra con le considerazioni

⁵ Ibid., p. 309.

teoretiche più generali, che chiariscono il senso della loro estensione e profondità.

Venendo a contatto con una ottantina di scuole americane, situate in una dozzina di Stati degli U.S.A., che rappresentano un immenso laboratorio di sperimentazione pedagogica per la varietà di esperienze consentite dall'effettiva libertà della scuola o dall'elevato livello del sistema didattico⁶, Corallo si impegna in un accurato lavoro di selezione che rispetta armonicamente i piani e le proporzioni per non falsare l'idea generale della scuola americana e della sua organizzazione⁷.

Nel concludere questo segmento del suo studio Corallo stesso precisa il significato del suo contributo. Egli non ha inteso «fornire al lettore degli infallibili *recipe* per il miglioramento della scuola, di cui ogni giorno più si sente lamentare la gracile costituzione», bensì «soltanto mostrare attraverso la concretezza di determinate e documentate esperienze, una nuova maniera di considerare i problemi dell'educazione e della scuola. Maniera tanto più difficile quanto più vuole essere, ormai, lontana da ogni comodo schema, e ricca invece di idee»⁸.

4. Il metodo scientifico

Il contatto diretto con le esperienze scolastiche americane sollecita Corallo a chiarire il significato pedagogico più profondo dell'attivismo, definendolo come «una ricerca di fini comprensivi dei valori supremi dell'uomo e insieme di quelle efficienze immediate che rendano l'uomo adatto alla società in cui vive, membro utile in essa e capace di costruire per sé una non disprezzabile vita».

In Corallo l'attivismo non costituisce soltanto una tematica di studio, ma finisce col permeare la vita professionale e universitaria, impegnan-

⁶ G. CORALLO, *La didattica moderna negli U.S.A. Origine e Sviluppo*, Brescia, «La Scuola», 1958, p. 10.

⁷ G. CORALLO, *Idee e fatti nelle scuole d'America*, Salerno, Hermes, 1955, p. VIII.

⁸ G. CORALLO, *La didattica moderna...*, cit., p. 187.

dolo a promuovere negli studenti la conquista del metodo della ricerca nel suo significato scientifico e nelle sue tecniche, la cui validità si rivela pienamente non solo nello studio quotidiano per la preparazione degli esami, ma soprattutto nella elaborazione della tesi di laurea, che costituisce l'esperienza più significativa della loro vita culturale. Avendo notato che gli studenti spesso non hanno chiarezze per quanto riguarda l'oggetto e il metodo della ricerca, Corallo scrive due libri su tale argomento: *Il metodo del lavoro scientifico (la tesi di laurea)* (Bari, «Adriatica», 1962, pp. 54) e *Il lavoro scientifico. Fondamenti e metodi* (Bari, «Adriatica», 1966, pp. 221), il primo più sintetico, l'altro più ampio, non ritenendo possibile un serio impegno di studio in chi trascura di informarsi adeguatamente sul valore della metodologia scientifica. Il suo esplicito proposito, tuttavia, non consiste nel rispondere ai bisogni pratici di chi deve compiere una ricerca, teorica o sperimentale, ma di indicare «dei principi generali, che rendono possibile, a chi li possessa, di costruirsi o trovarsi da sé la norma pratica che fa al caso suo»⁹.

Coerentemente con la sua concezione educativa generale, Corallo afferma che «l'apprendimento del metodo per il lavoro intellettuale costituisce il miglior tirocinio di educazione intellettuale»¹⁰. Se questa fosse carente entrerebbe in crisi la libertà di valutazione e di scelta e, conseguentemente, sarebbe compromessa l'educazione integrale della persona.

5. Conclusione

Concludo questo intervento, affermando che Corallo occupa una posizione molto significativa nella storia del rinnovamento della scuola italiana, nella sua sprovvincializzazione e apertura verso orizzonti didattici più vasti e autenticamente formativi. I suoi studi nel settore didattico, per la loro originalità e per il loro riferimento a una organica e unitaria concezione pedagogica, costituiscono un chiaro punto di riferimento per

⁹ G. CORALLO, *Il lavoro scientifico. Fondamenti e metodi*, Bari, «Adriatica», 1966, p. 9.

¹⁰ *Ibid.*, p. 8.

comprendere le radici e le linee di sviluppo del rinnovamento della nostra scuola negli ultimi trenta anni.

IL PEDAGOGISTA COME AUTENTICO PROFESSIONISTA DELL'EDUCAZIONE

Piero Bertolini

In uno dei suoi ultimi saggi scritto in occasione di un ciclo di incontri sul tema: «Professione pedagista: per una rifondazione del ruolo» organizzato dal dipartimento di scienze dell'educazione di Bari - *Un nuovo pedagista per una «nuova pedagogia»* - il prof. Corallo affronta con la consueta profondità e con la sua ben nota verve dialettica, uno dei temi che considero di maggiore rilevanza e di più scottante attualità. Si tratta, in effetti, come avverte lo stesso Corallo, della «specificità» del ruolo del pedagista «che attualmente va svariando come le foglie d'autunno quando danno segni di decadenza»; se si preferisce, si tratta di chiederci quale sia, anzi, quale dovrebbe essere il ruolo autentico del pedagista, visto che su di esso più che incertezza c'è confusione, carenza di consapevolezza, spesso addirittura contraddizione.

Ebbene, io credo che Corallo abbia davvero colto nel segno sia quando segnala la carenza di questo ruolo e soprattutto quando, tentandone una sintetica diagnosi, parla di una mancanza di *mediazione* «tra le proposizioni generalissime di quella che si suole chiamare la "filosofia dell'educazione" (che spesso è più filosofia che educazione) e la miriade di reperti particolari, prodotti e tabulati dalla "esperimentazione educativa"»; sia quando di conseguenza dichiara carente «la zona centrale, quella in cui il pedagista deve operare la mediazione *teorica* tra i principi generalissimi e i fatti della realtà corrente».

Analogamente, credo che Corallo abbia colto nel segno - ed io comunque, su questo punto, concordo pienamente con lui - sia quando, entrando più nel merito del concetto di mediazione usato in precedenza e della sua importanza per definire il ruolo del pedagista, sottolinea che senza quella mediazione le teorie generali restano sterili perché non ar-

rivano a lievitare educativamente i fatti, e che, per converso, le «cose» verrebbero annientate se gli si togliesse i significati che appunto le teorie sono in grado di assegnar loro. Sia quando, specificando di quali teorie (di quale ideologia) il ruolo di pedagogista abbia bisogno per dare un senso ai fatti, egli rivendica la necessità che si faccia riferimento ad un quadro ideologico autonomo: «Il pedagogista - afferma con acutezza Corallo - non è un accattone. E la pedagogia, in questa sua fase, deve elaborare da sé il quadro ideologico dentro il quale muoversi poi alla ricerca dell'educazione».

L'istanza fatta valere da Corallo mi pare dunque duplice. Per un verso, si tratta di rivendicare alla professione pedagogica quello che definirei un «*proprium*» specifico e che, pur senza negare l'esistenza in esso di aree confinanti o addirittura in qualche caso sovrappoventisi con il *proprium* di altre professioni sociali (la stimolazione della partecipazione e della autonomia personali; l'interesse per una migliore qualità della vita; ecc.), consente di non confondere in un unico grande «pasticcio» finalità e competenze dell'una e delle altre. Un grande pasticcio che, sull'onda della sessantottesca aspirazione all'unificazione politica dei ruoli propri dei diversi operatori sociali, è risultato in molti casi responsabile di un pericoloso decadimento della «tensione educativa» caratteristico del nostro tempo.

Per un altro verso, si tratta di dare una fondamentale indicazione alla individuazione e alla definizione di quel *proprium*, indicazione che, come abbiamo appena visto, consiste nella collocazione di esso al centro dialettico tra il momento o la dimensione teoretica della pedagogia e il momento o la dimensione pratico-operativa dell'educazione.

Orbene, è proprio tenendo conto di queste due istanze, che intendo qui entrare nel vivo del discorso sforzandomi di dare ad esso un qualche contributo personale.

Una prima fondamentale considerazione mi pare di dover subito sviluppare. Quando ci si riferisce alla figura del pedagogista (uso per il momento ancora questo termine, anche se, come si vedrà più avanti, preferirei parlare di «operatore pedagogico») e quando di conseguenza si cerca di definirne il *proprium* o il ruolo specifico, si propone una distinzione, che non è solo formale o terminologica ma di rilevante sostanza teorica, tra il concetto di «evento educativo» e quello di «evento pedagogico».

camente fondato e significativo». Con il primo si deve infatti intendere qualsiasi intervento che produca o favorisca uno sviluppo od una crescita bio-psicologica e socio-culturale dell'individuo (od anche di un gruppo peraltro limitato di individui). Con il secondo invece si deve far riferimento a quegli interventi che sempre producono quel tipo di sviluppo o di crescita ma secondo consapevoli finalità, precise metodologie e corrispondenti tecniche. Dirimente tra questi due tipi di eventi è il fattore dell'intenzionalità ma soprattutto della consapevolezza e perciò della volontarietà e della programmaticità. Il primo dunque va inteso come un evento non professionale mentre il secondo va inteso al contrario come un evento professionale. E tuttavia, tra essi non c'è estraneità, ma c'è o almeno ci dovrebbe essere una significativa continuità. E ciò non soltanto perché il secondo è logicamente contenuto nel primo, ma anche e soprattutto perché il punto di partenza del secondo deve essere a mio parere il primo. Gioca qui un'importanza fondamentale la convinzione, suffragata da ineccepibili analisi storiche e culturali (che per ovvi motivi di spazio non posso qui sviluppare), che l'esperienza educativa è un'esperienza originaria dell'uomo, un'esperienza cioè che ha consentito all'uomo di costruire la propria storia e di cui non può fare a meno a prezzo della sua stessa sopravvivenza. Ciò significa non solo che è possibile condurre un'analisi sistematica e razionale di essa per coglierne le caratteristiche fondamentali o, se si preferisce, le strutture portanti; ma anche che tali caratteristiche o tali strutture hanno un significato trascendentale, metastorico pur se contestualizzato necessariamente nella storia. Ad esse io credo che si debba far riferimento nel momento in cui si cercasse di costruire una pedagogia come scienza o, per stare al termine usato da Corallo, una «pedagogia generale»; e ad esse di conseguenza credo che si debba far riferimento nel momento in cui si cercasse di specificare l'orizzonte professionale del pedagogista.

In questo senso, l'ambito dell'ideologia o delle teorie generali di cui il pedagogista, come giustamente sostiene Corallo, non può fare a meno, deve emergere da quelle analisi dell'esperienza educativa originaria; proprio per questo essa risulta autonoma, assolutamente non dipendente da altri contesti non importa se filosofici, politici o religiosi.

Cionondimeno, ritengo sia indispensabile precisare che, pur possedendo tale ambito (o quelle che ho chiamato le strutture portanti dell'esperienza educativa) un legittimo valore scientifico proprio in quanto ri-

sulta dall'analisi di un campo esperienziale originario (giusto come accade per qualsiasi altra scienza, anche naturalistica), si tratta di una scientificità per così dire «qualitativa». Ed infatti, come ora cercherò di far vedere, i risultati che si ottengono dall'analisi di quell'esperienza (le strutture portanti dell'esperienza educativa) si presentano non come qualcosa di statico e quindi di «misurabile matematicamente», ma come qualcosa di dinamico, di aperto, quindi di problematico. Detto in altri termini, si tratta piuttosto che di elementi fissi, di «orientamenti», in un certo senso di «istanze» (naturalmente universali in quanto come ho detto metastorici) o, per usare una terminologia che mi sta particolarmente a cuore per la sua evidente derivazione fenomenologico-husserliana, di «direzioni intenzionali originarie». Il loro carattere di scientificità consiste nella loro validità universale, ovvero nella loro capacità di intervenire, orientandoli opportunamente, nei singoli eventi educativi, quelli che, tutti insieme, costituiscono appunto l'esperienza educativa nel suo complesso.

Non ho certo qui la pretesa di esaurire in poche battute un discorso che ovviamente richiede ben altro spazio, come d'altro canto ho avuto modo di precisare anche recentemente¹. Tuttavia non posso esimermi dal presentare un quadro sia pure molto sintetico di esso, al fine di rendere il più esplicito possibile il discorso che qui ci interessa in particolare, e che riguarda come sappiamo la professionalità del pedagogo. Debbo peraltro precisare fin da ora che le direzioni intenzionali originarie dell'esperienza educativa, ovvero quelle che risultano essere le strutture portanti di tale esperienza, hanno una duplice funzione all'interno di un discorso pedagogico-scientifico. Da un lato, si può infatti parlare di una loro funzione cognitiva, nel senso che la congruenza o meno con esse di ciascun evento educativo o di ciascuna modalità (anche istituzionale) in cui l'esperienza educativa si storicizza è dirimente rispetto ad un giudizio di correttezza scientifica che volessimo dare a questi ultimi. Dall'altro lato, si può parlare di una loro funzione metodologico-prassica, nel senso che esse danno delle indicazioni fondamentali ai singoli eventi educativi (o a ciascuna modalità, anche istituzionale, in cui si precisa l'espe-

¹ P. BERTOLINI, *L'esistere pedagogico*, Firenze, «La Nuova Italia», 1988. In particolare, si veda il capitolo IV.

rienza educativa), perché essi possano realizzarsi correttamente, ovvero secondo una loro fondazione scientifica.

Sintetizzando ora i risultati di una siffatta analisi sistematica e razionale dell'esperienza educativa originaria, dobbiamo a mio parere far riferimento almeno alle seguenti strutture portanti o direzioni intenzionali:

a) La direzione della *globalità*. Essa discende dal carattere di sistemicità riconosciuto ad ogni evento educativo, dal suo essere cioè risultante di un intrecciarsi reciproco di molteplici fattori o variabili. Razionalizzando il discorso possiamo affermare che tali variabili possono enuclearsi su quattro poli fondamentali: l'individuo o l'insieme degli individui (l'educando o gli educandi); la società (rappresentata dalle sue istituzioni e quindi dall'educatore o dagli educatori); il sapere o più in generale il patrimonio culturale da trasmettere; l'insieme degli strumenti con cui si esprime l'atto dell'educazione e/o l'insieme delle condizioni materiali in cui ciascuno di essi avviene. Ciò che comunque importa rilevare dal nostro attuale punto di vista è che tra questi quattro poli sussiste una relazione di stretta interdipendenza e di reciproco condizionamento, da cui discende appunto la nozione di globalità o quella di *sistemicità* che risulta dirimente per il riconoscimento della correttezza o meno di ogni azione educativa.

Per quanto attiene al proprium professionale del pedagogo o all'ambito della competenza pedagogica, l'affermazione di tale direzione intenzionale richiama in primo luogo la capacità di tenere presente la globalità o la sistemicità dell'evento educativo e quindi la consapevolezza di non poter impunemente isolare una o anche solo poche variabili presenti nel sistema educativo quando si proceda in particolare a livello operativo. Come dire che una specializzazione anche di elevata qualità tecnica in uno di quei fattori (o peggio in uno dei molteplici elementi che costituiscono ciascuno di quei fattori), se assunto come esclusivo o dominante, non può corrispondere ad una corretta competenza pedagogica (ad esempio, un operatore di uno sport qualsiasi, quando assume tale attività come esclusivo interesse nel rapporto con il ragazzo, non può in alcun modo essere considerato e dunque non può valere come pedagogo. Ma la cosa, a ben vedere, può toccare molti altri personaggi, a partire da non pochi insegnanti che invece troppo spesso vengono considera-

ti esperti in pedagogia per il solo fatto di essere insegnanti). In secondo luogo, quella stessa direzione intenzionale, che conduce all'ammissione della legittimità epistemologica per le varie scienze dell'uomo di considerare ma dal loro punto di vista (che non è appunto pedagogico!) l'evento educativo tanto da apportarvi interessanti elementi di conoscenza peraltro settoriali, richiama un'ulteriore duplice capacità.

Quella di mostrare un autentico interesse ed una particolare attenzione per le varie scienze umane: nel senso dunque di acquisire una sufficiente conoscenza (informazione) di tali scienze, da intendersi non come acquisita ed acquisibile una volta per tutte, ma da rinnovare ed aggiornare sempre di nuovo. E quella di saper problematizzare (o se si preferisce di relativizzare) i risultati offerti dalla ricerca delle altre scienze umane: nel senso che, facendosi guidare appunto dalla prospettiva della globalità, il pedagogista deve essere in grado di opporsi ad ogni forma di esclusivismo o di pretesa di onnicompresività da parte di questa o di quell'altra scienza.

b) La direzione intenzionale della *operatività* o della *prassicità*. Poiché, come ho detto, l'educazione fa riferimento originariamente allo sviluppo e/o alla crescita umana, il discorso pedagogico anziché essere orientato verso il passato dell'individuo (di cui deve peraltro tenere conto per non realizzarsi in termini pericolosamente velleitari) è orientato, o deve esserlo, verso il futuro dell'individuo. In questo senso, la scienza pedagogica è sempre e comunque una scienza pratica. Ciò comporta a livello della competenza pedagogica o del *proprium* professionale del pedagogista la capacità di stimolare, di animare, di sollecitare, ma anche di sorreggere l'individuo perché impari ad operare.

E l'interesse per il futuro deve diventare un uso consapevole del possibile: una continua apertura di nuovi orizzonti, di esperienze esistenziali nuove, capaci di arricchire il bagaglio del soggetto/i educando/i.

c) La direzione intenzionale della *relazione*. Essa va comunque intesa nella sua reciprocità (relazione cioè «paritetica» non nel senso di ugualitaria, ma nel senso che essa fonda ed esige un rispetto reciproco da parte dei due protagonisti della relazione) e quindi come coinvolgente e significativa per tutti coloro che la istituiscono. Da qui alcune indicazioni metodologiche per quanto attiene alla competenza pedagogica o al pro-

primum professionale del pedagista. Innanzitutto l'importanza del *vivere insieme con*, del *fare insieme* con l'educando e quindi dell'uso come strumento pedagogico, naturalmente controllato e programmato, della persona stessa dell'operatore. In secondo luogo e conseguentemente, l'inevitabilità di una sufficiente *continuità del rapporto*. In terzo luogo, la significatività di un uso programmato e consapevole della *quotidianità*, che non esclude ovviamente in determinati casi l'uso dello «straordinario», ma che non fa di quest'ultimo la condizione necessaria per la correttezza o l'efficacia dell'azione educativa. Tutto ciò comporta, per il pedagista, la capacità di far ricorso a strategie d'intervento che non si riducano o non si limitino all'uso del concetto di «seduta professionale», strategie che dunque esigono una disponibilità, anche dal punto di vista dell'orario di lavoro, difficilmente formalizzabile in schemi rigidi.

d) La direzione intenzionale dell'*integrazione tra individuo e società*. Si tratta ovviamente di una prospettiva che accomuna tutte le scienze che si occupano dell'uomo a diversi livelli, ma che nel caso del discorso pedagogico si specifica nella duplice interdipendente direzione dell'*autoeducazione* (rispetto delle caratteristiche e delle potenzialità dell'educando e stimolo della sua autonomia) e del *principio di realtà* inteso come la presa di coscienza e l'accettazione critica (dunque, non passivamente subordinante) delle caratteristiche e delle esigenze della società. Dal punto di vista della competenza pedagogica o del proprium professionale una siffatta prospettiva comporta per il pedagista la capacità di proporsi ad un tempo come animatore e stimolatore dell'autonomia personale (la capacità dunque di mettere l'educando in situazioni che esigono da lui un preciso impegno, avendo la pazienza necessaria per aspettare che le prestazioni dell'educando siano soddisfacenti e quindi senza sostituirsi a lui), e come rappresentante della società, e quindi come colui che sa richiamare l'educando entro i limiti che l'appartenere ad un determinato gruppo sociale comporta.

Come ho detto più sopra e come ho cercato di esemplificare sia pure molto sinteticamente, le direzioni intenzionali che si ricavano dall'analisi dell'esperienza educativa originaria oltre ad una funzione eminentemente cognitiva ne hanno una anche immediatamente operativa, sicché qualsiasi discorso pedagogico autenticamente scientifico deve compor-

tare la sua capacità di immergersi sensatamente nella prassi. Il che comporta ovviamente che il pedagogista acquisisca delle capacità pratiche che tuttavia debbono risultare congruenti con le indicazioni fornite dall'analisi precedente: solo in tal modo infatti, i suoi interventi non risulteranno occasionali, estemporanei, spontaneistici, ma professionali. Procedendo anche per quest'ultimo aspetto del problema per mezzo di una rapida seppur significativa sintesi, mi rifarò ad alcuni raggruppamenti di tecniche più che a singole tecniche. In particolare, mi pare di poter affermare che la competenza pedagogica, proprio per il tipo di fondazione teoretica che ho appena presentato e discusso, esiga il possesso e la capacità di usare:

1) delle tecniche della comunicazione

Ciò comporta per un verso la conoscenza da parte del pedagogista dei vari linguaggi con cui l'educando sa e può esprimersi (da quelli verbali a quelli non-verbali: questi ultimi significativi soprattutto per la loro capacità di far passare messaggi non espliciti ma ugualmente se non più rilevanti. Ne consegue la capacità per il nostro professionista di controllare il proprio modo di usare quei linguaggi per non trasmettere all'educando messaggi contraddittori); per un altro verso, l'uso dello strumento del *dialogo* e della prospettiva della *comprensione* (da differenziare ma non da considerare come un'alternativa rispetto alla conoscenza: la comprensione dunque come capacità di mettersi al posto del soggetto con cui si ha a che fare cercando di coglierne la visione del mondo dalla quale consegue l'insieme dei suoi comportamenti).

2) delle tecniche di animazione

Esse come è noto vanno dall'uso appropriato della *corporeità* propria ed altrui, alle innumerevoli forme del *gioco-giocare*; dai vari mezzi di espressione audio-visivi (tecniche anche grafico-pittoriche e musicali, ecc.) alla capacità di usare l'*ambiente* e le attività che sono comprese nella quotidianità (l'arrangiarsi nell'espletamento delle funzioni normalmente richieste dal vivere quotidiano); ecc.

3) delle tecniche di conduzione di gruppo

Esse appaiono particolarmente necessarie in quanto solo raramente il pedagogista esercita la propria attività professionale con il singolo educando, mentre quasi sempre si deve rivolgere al gruppo. È tuttavia importante sottolineare che al pedagogista si deve chiedere una capacità di

lavorare in gruppo anche con riferimento a se stesso (capacità di lavorare con colleghi e soprattutto in équipe con professionisti di altre scienze umane, senza perdere la propria specificità e la propria sfera di responsabilità).

4) di tecniche di identificazione personale

Il pedagogo, proprio per effetto della direzione intenzionale della relazione, deve sapersi porgere all'educando in modo da consentirgli (talvolta da stimolarlo, per esempio quando la sua esperienza esistenziale passata è stata carente di possibilità identificatorie positive) di identificarsi con lui. Senza timori, dunque, anche se ed ovviamente con la capacità di controllare in ogni caso tali processi identificatori.

5) di tecniche manageriali

Intendo qui riferirmi alle tecniche della programmazione, dell'organizzazione e della gestione sia delle risorse materiali esistenti sia delle stesse persone con cui si ha a che fare. Si tratta in sostanza di rivendicare al pedagogo una capacità di gestire le complesse relazioni materiali e personali che le relazioni educative sempre comportano, senza della quale non si porrebbe per lui la prospettiva di un'autentica professionalità.

Mi preme a questo punto del mio discorso, osservare che il possesso di una o anche di molte di tali tecniche non qualifica di per sé la figura professionale o la competenza del pedagogo; esse non costituiscono di per sé quello che ho chiamato il «*proprium disciplinare e professionale*» della pedagogia, anche se ne costituiscono un elemento necessario (in quanto la correttezza scientifica del discorso pedagogico esige come ho detto la sua capacità di farsi prassi). Al riguardo deve essere considerata come indispensabile e dirimente la capacità del pedagogo di orientare qualunque suo intervento secondo direzioni di senso, se si preferisce secondo precise direzioni di valore, che rinviano, come d'altro canto ho già sottolineato, ad una irrinunciabile progettualità generale: quella che scaturisce dall'analisi fenomenologico-esistenziale dell'esperienza educativa originaria. Una progettualità che tuttavia non è da intendersi come definita una volta per tutte ed in modo uniforme, ma da precisare storicamente e dialetticamente pur nell'ambito di quelle direzioni intenzionali originarie. Non mi rimane, per concludere l'intero mio intervento, che proporre, come avevo annunciato in apertura, l'uso del termine «opera-

tore pedagogico» al posto di quello di pedagogista (che d'altro canto era già indicato come sostitutivo di quello più tradizionale di «educatore»), e di giustificare tale proposta.

Come ho avuto modo di precisare anche in altra sede², di fronte alla necessità di far compiere un vero e proprio salto di qualità a chi si occupa da un punto di vista lavorativo di problemi educativi (un salto di qualità nella direzione dell'assunzione di un'autentica professionalità) - necessità che mi pare chiaramente affermata anche dal discorso di Corallo al quale mi sono qui ampiamente rifatto - mi pare almeno simbolicamente importante proporre anche una sorta di «rottura semantica». Mi pare cioè importante rompere (o abbandonare) vecchi e tradizionali termini con i quali si intendeva definire la figura dell'esperto in educazione e che, senza essere riusciti di fatto a generalizzarsi, vanno considerati co-responsabili di talune ambiguità e/o debolezze. Mi riferisco in particolare ai due termini di «educatore» e di «pedagogista» e degli altri che comunque utilizzano, affiancandolo con degli attributi (specializzato, di comunità, degli handicappati, ecc.), il primo di essi. Orbene, proprio nei confronti del primo, mi pare che occorra superare l'orizzonte inevitabilmente non professionale che vi è sotteso: educativa infatti è qualunque funzione formativa non necessariamente professionale e non necessariamente orientata mediante un progetto generale consapevole (quale ad esempio quella del genitore, dell'istruttore sportivo, del sacerdote, del programmatore televisivo, persino del vigile urbano...). D'altro canto, non è certamente incolpevole l'uso di quella terminologia rispetto al diffuso pregiudizio secondo il quale tutti siamo educatori (in effetti, è vero che lo siamo, ma appunto ad un livello immediato, spontaneistico, non scientifico e quindi non controllato...), magari alla sola condizione di possedere un minimo di buon senso e di esperienza.

Ma anche rispetto al secondo termine - quello di pedagogista - peraltro più orientato in direzione professionale come mi pare di «leggere» nella stessa proposta di Corallo, non mi pare che manchino possibilità di equivoci e di fraintendimenti. Esso infatti se è vero che viene spesso usato soprattutto dagli enti locali per indicare un operatore dell'educazione

² P. BERTOLINI (a cura di), *L'operatore pedagogico: problemi e prospettive*, Bologna, Cappelli, 1984, p. 22.

di livello superiore (o perché dotato di una laurea, o perché gli viene richiesta una funzione di coordinazione almeno semi-dirigenziale), è anche vero che esso è ben lungi dal poter unificare in un'unica definizione tutte le figure di professionisti dell'educazione che attualmente già operano sul campo, mentre è più facile e comune che venga utilizzato per indicare gli esperti accademici dell'educazione, e dunque i cosiddetti teorici dell'educazione (dal che - si noti - può essere derivata l'accusa così frequente rivolta a tutti gli operatori dell'educazione di essere dei teorici o degli «astratti»!).

Di qui la proposta di utilizzare il nuovo termine di *operatore pedagogico*. Esso nasce da una, credo felice, sintesi di due termini ugualmente rilevanti e significativi rispetto a tutto il discorso che ho cercato di fare in queste pagine. Il primo - operatore - che dà l'idea di un immediato interesse per l'intervento sul campo (ovvero per una prospettiva attiva e pratica, il cui ambito di interesse è soprattutto il futuro). Il secondo - pedagogico - che, assai meno ampio e generico rispetto al parallelo attributo di educativo, fa riferimento ad una connotazione teoretica forte e esistente a monte, e dunque ad una qualificazione professionale che nulla ha da invidiare ad altre figure professionali di confine.

Comunque, mi auguro che sia risultato sufficientemente chiaro che con questo mio contributo, che rafforza, confermandoli ed approfondendoli, altri analoghi interventi sull'argomento, ho inteso soprattutto sottolineare l'esigenza non più dilazionabile di dare alla funzione educativa uno sbocco autenticamente professionale (che è espressione di indubbia serietà): che è quanto ho creduto di «leggere» anche nel saggio di Corrallo, anche se è possibile che le motivazioni cui personalmente mi sono rifatto non siano completamente sovrapponibili a quelle da lui rivendicate.

INSEGNAMENTO DELLA FILOSOFIA ED EDUCAZIONE ALLA LIBERTÀ. QUALCHE RIFLESSIONE

Filippo Vittone

1. Premessa

Il dibattito sull'insegnamento della filosofia ha trovato rinnovate ragioni, nell'ultimo decennio, in funzione delle ipotesi di riforma della secondaria superiore (quella stessa riforma che oggi appare scivolata nel libro dei miti italiani o delle favole politiche...).

Posti di fronte ad un'alternativa concreta, nel definire i loro obiettivi educativo-didattici, filosofi e insegnanti sono stati costretti a ripensare le loro immagini e le finalità educative, realizzabili o perseguite, attraverso l'insegnamento scolastico della filosofia.

Sembravano infatti contrapporsi una posizione intesa a considerare la filosofia una disciplina specialistica, da collocare nell'area d'indirizzo, e una prospettiva (inizialmente minoritaria) volta a rivendicarne lo spazio nell'area comune, quale disciplina formativa in senso più generale e universale.

Non intendiamo qui ripassare in rassegna questo dibattito, che pure si è tradotto in un sicuro arricchimento per la coscienza pedagogica collettiva, giacché la nostra personale posizione è sempre stata ed è che la filosofia costituisca un contenuto formativo irrinunciabile, se si ammette che l'estensione della scolarizzazione alla fascia adolescenziale (cioè fino ai 18 anni) dovrebbe conservare una finalità essenziale di *formazione dell'uomo*.

Sul tema della formazione dell'uomo a noi pare che, al di là delle radicali divergenze ideologico-filosofiche che contrappongono i cattolici e i laici italiani, si dovrebbe trovare almeno un *consenso operativo* sugli elementi che possono essere comuni alle diverse visioni dell'uomo e della realtà.

Siamo ben consapevoli che la nostra posizione, orientata alla ricerca di un consenso operativo da applicare almeno alla sfera dell'educazione istituzionalizzata, apparirà ad alcuni utopistica, ad altri impraticabile, ad altri ancora contraria a quei principi del «pluralismo nelle istituzioni» su cui si sono versati fiumi di inchiostro. Ma noi continuiamo ad essere convinti, prima che della praticabilità, della opportunità morale della nostra ipotesi: essendo l'educazione della gioventù una funzione delicata e una immensa responsabilità sociale, non è lecito che grandi energie psichiche e intellettuali si disperdano o si condannino all'inefficacia educativa in nome di grandi differenze ideali che tuttavia potrebbero conciliarsi agevolmente intorno a obiettivi educativi comuni.

Ciò che intendiamo è che non sempre le divergenze ideologico-filosofiche di fondo sono la vera causa delle contrapposizioni sul piano operativo. Assai spesso la non chiarezza totale sui punti di compatibilità, o peggio, l'interferenza di piccole questioni partitiche di respiro limitato, impedisce il perseguimento di un consenso operativo su temi e obiettivi che pure potrebbero essere comuni.

Per quanto riguarda i problemi educativi fondamentali dell'uomo contemporaneo, ad esempio, non c'è ragione di non concordare su alcune grandi finalità formative, e precisamente:

- è necessario accrescere il più possibile la competenza personale di tutti gli individui per ciò che riguarda i problemi essenziali della condizione umana;
- è necessario accrescere il più possibile la competenza personale di tutti gli individui per quanto riguarda le scelte etiche e politiche cui essi sono chiamati.

Quanto al primo punto, non ci sembra che il suo perseguimento debba implicare necessariamente l'adesione o il consenso intorno ad una concezione metafisica dell'uomo, e nemmeno specificamente, la convinzione circa l'esistenza di una «sostanza» umana valida per tutti i tempi e per

tutti i luoghi. La nostra tesi è, piuttosto, che ogni uomo debba essere introdotto nella conoscenza di tutti i precedenti tentativi, di tutte le risposte significative, che l'umanità ha cercato di darsi e di formulare intorno a se stessa nel corso dello sviluppo storico. Personalmente riteniamo che solo nella storia l'uomo possa riconoscersi e ritrovare le ragioni della sua originalità costitutiva, ma ci rendiamo conto che per questa via è altresì possibile, ai sostenitori di altre prospettive, ravvisare caratteri di universalità umana, metafisicamente o religiosamente connotati. Non c'è dunque nessun ostacolo reale ad un consenso operativo rispetto all'insegnamento della filosofia, sia pur partendo da prospettive diverse.

Analogo ragionamento vale per la formazione del cittadino: per le stesse ragioni per cui diverse prospettive teoriche concordano nel riconoscere nella democrazia una forma di esperienza politica superiore ad altre, si dovrebbe riconoscere l'importanza prioritaria di un obiettivo formativo teso a stimolare al massimo e in tutti gli individui capacità di giudizio razionale e di un metodo dell'intelligenza nelle loro valutazioni etiche ed etico-politiche.

Noi consideriamo la filosofia una disciplina fondamentale, all'interno dell'educazione istituzionalizzata, per il perseguimento di questi obiettivi.

Le pagine seguenti sono dedicate alla formulazione più analitica delle finalità e delle possibilità formative connesse all'insegnamento scolastico della filosofia, intesa come disciplina dell'area comune. Si tratta di riflessioni che appartengono ad un lavoro più ampio, nel quale siamo impegnati in parallelo, riflessioni quindi che non possono avere, allo stato attuale, pretese di compiutezza. La presente stesura è stata realizzata in vista dell'inserimento in un volume antologico in onore di Gino Corallo, con il quale chi scrive ha avuto l'onore di collaborare didatticamente, in anni passati, pur senza dividerne le prospettive teoriche di fondo. Intenzionalmente, quindi, Gino Corallo costituisce l'interlocutore ideale di queste brevi note.

2. Difficoltà e limiti nella definizione degli obiettivi dell'insegnamento filosofico nella scuola

L'impostazione storicistico-idealista, che almeno fino a dieci anni fa influenzava buona parte dei libri di testo e degli insegnanti di filosofia della secondaria, non ha favorito - a nostro parere - il perseguimento dei reali obiettivi educativi di questa disciplina.

In primo luogo si realizzava nella mente del giovane allievo una sorta di piena identificazione fra filosofia e storia della filosofia, che non gli permetteva di cogliere la valenza attuale e significativa della filosofia per lui e per i suoi coetanei. La filosofia restava una sorta di storia di idee di gente morta da un pezzo, che viene depositata nei libri e che serve per rispondere alle interrogazioni.

Un serio correttivo è stato introdotto nei testi più recenti nei quali, in forza di categorie storiografiche di ispirazione direttamente o indirettamente marxista, e di una maggiore sensibilità scientifico-antropologica, si tenta di mettere in diretta correlazione il pensiero degli autori esaminati con le condizioni storico-economiche generali del loro tempo. Purtroppo accade però, dove l'insegnante non abbia abilità didattiche davvero straordinarie, che l'ampiezza di queste sintesi, l'utilizzazione di categorie storiografiche molto generali e sofisticate, trasformi queste grandi chiavi di lettura di periodi secolari in idee generiche e banali nella mente del giovane allievo.

Un esempio di eccessivo schematismo, per chi ricordasse la strutturazione del vecchio testo di Lamanna, era la rigida contrapposizione Empirismo/Razionalismo, che ci rese in qualche modo più difficile la successiva scoperta del fatto che nessun presunto razionalista ha mai negato del tutto il valore dell'esperienza, e nessun cosiddetto empirista ha veramente ignorato il problema del soggetto conoscente e delle sue modalità conoscitive.

Purtroppo anche la nuova produzione di testi didattici non è automaticamente immune da questi rischi: si prenda ad esempio il per molti versi apprezzabile lavoro di Vegetti e altri, dove la storia del pensiero filoso-

fico è riletta con ampie categorie storico-economiche legate ai conflitti di classe, e ci si ritroverà di nuovo di fronte a categorie così ampie di lettura (la nascita della città e il tramonto dei grandi imperi), o così sofisticate sul piano speculativo (l'ideologia del ceto separato degli intellettuali come linea di continuità con l'Illuminismo), che esse non possono essere acquisite dal giovane allievo se non in termini di estrema genericità, talvolta banalmente, talvolta in maniera del tutto meccanica.

A nostro parere la principale difficoltà nella didattica concreta della filosofia sta in un'adeguata visione dei processi cognitivi dell'adolescente e, conseguentemente, dello specifico contributo formativo che i contenuti disciplinari della filosofia possono offrire alla maturazione di questi processi, come cercheremo di esporre in queste pagine.

È forse possibile condividere una definizione di filosofia come «sistema di grandi idee organizzatrici dell'esperienza» umana; la storia della filosofia sarebbe, in tal caso, la storia di una sterminata serie di tentativi di riorganizzazione teorica e di riflessione sull'esperienza che si distendono attraverso la storia stessa della civiltà. In quest'ottica, il contenuto disciplinare proprio della filosofia coincide con queste grandi categorie interpretative, queste «Weltanschauungen» globali che gli uomini hanno da sempre tentato di elaborare per dare ordine e significato al corso della loro esperienza esistenziale, individuale e associata.

In questa prospettiva si potrebbe definire il filosofare in senso lato come un'attività propriamente umana, un modo di mettersi in rapporto con le cose - direbbe Corallo - per cogliere non solo l'esistenza, ma il significato globale.

Certamente una siffatta concezione della vocazione «filosofica» dell'uomo come «naturalmente» sua, incontra sempre maggiori difficoltà di consenso sociale in un'epoca come la nostra, che appare segnata dal primato dell'uomo «tecnologico» e comunque «specializzato». A noi viceversa appare rischiosa la prospettiva contemporanea, che dalla costatazione dell'indubbio vantaggio sociale legato alla specializzazione deduce arbitrariamente (e pregiudizialmente) una diversa destinazione degli individui anche rispetto alle loro mete di realizzazione intellettuale. Non si vuole qui negare l'evidente differenziazione nelle attitudini e negli orientamenti personali, per cui non tutti gli individui appaiono specificamente portati alla riflessione: intendiamo affermare piuttosto che que-

sto «atteggiamento filosofico» che consideriamo «naturale» in ogni uomo, cresce con l'individuo, e si modella sulle sue doti intellettuali, morali, fisiche.

Diventa dunque un errore quasi irreparabile, in termini pedagogici, concepire la filosofia come una fra le tante discipline del cui contenuto ci si possa valere a fini educativi, sottintendendo quindi che si possa insegnarla o non insegnarla senza conseguenze diverse da un aumento o diminuzione di cultura. Per mostrare la superficialità di questo giudizio basterà affermare la stessa cosa della lingua materna: ognuno può vedere che, nell'ipotesi in cui né la lingua né la letteratura italiana venissero mai più insegnate sistematicamente nella scuola, le conseguenze educative non si limiterebbero ad una perdita di cultura, ma probabilmente toccherebbero le capacità linguistiche globali degli adolescenti, almeno rispetto ai codici elaborati, per non dire degli effetti negativi sullo sviluppo dei processi cognitivi di tipo logico-analitico superiore. Certo i bambini apprendono a parlare comunque, ma, in assenza di un insegnamento sistematico, quale linguaggio apprendono? Forse l'esperienza dei neo-dialetti metropolitani, in cui i bambini dei quartieri periferici mescolano indifferentemente gergo inglese e dialetto siciliano, esclamazioni turche e bestemmie tedesche, può costituire un esempio indicativo di molte cose... Ciò che intendiamo affermare è che proprio gli atteggiamenti spontanei, potenzialmente presenti in tutti i soggetti umani, sono quelli che maggiormente richiedono interventi educativi diretti e organici, giacché tendono a svilupparsi comunque, trovando contenuti e modelli non intenzionali ovunque.

Si osserva, talvolta, che «l'umanità ha vissuto finora senza che tutti venissero educati alla filosofia», ed apparentemente non vi è un apprezzabile vantaggio dal cambiare questa prassi. Secondo noi questa affermazione è in buona parte inesatta e superficiale. Infatti, se per filosofia si intende un orientamento globale della persona rispetto ad un orizzonte di significato, non vi è dubbio che ogni uomo è stato sempre educato nella prospettiva di un siffatto orizzonte, indipendentemente dal suo grado di cultura scolastica, in seno a quelle istituzioni (famiglia, chiesa, corporazione artigiana, ecc.) che ne curavano l'educazione globale; in quanto alla filosofia come disciplina informativa e organica, è agevole osservare che fino a un certo periodo non molto lontano della nostra storia non si concepiva una istruzione superiore senza filosofia. Inoltre quegli indivi-

dui che in numero proporzionalmente limitato attingevano a una cultura scientifica erano parallelamente istruiti anche in filosofia.

Il problema nasce proprio nella società contemporanea, in cui si sono verificati fenomeni radicalmente nuovi in campo educativo, legati alla progressiva perdita di controllo dei gruppi primari tradizionali sulla totalità dei processi educativi dell'infanzia e degli adolescenti. D'altro canto si è verificata una diffusione generale della cultura a tutti i livelli e in tutti i settori, proprio mentre si afferma il principio della eguale dignità di culture diverse. La conseguenza di ciò, strettamente legata a tutti gli altri fenomeni economico-sociali dell'età contemporanea, è la comparsa di, non più due, ma molteplici culture specialistiche, ognuna delle quali soddisfa apparentemente l'individuo che la possiede. Si ha quindi, contemporaneamente all'aumento della cultura, un progressivo isolamento della filosofia, considerata una fra le tante scienze, in seno alla cultura viva, e un abbandono dello studio organico di essa. Tutto ciò si realizza in un contesto sociale in cui la scuola diventa sempre più, di fatto, la principale agenzia educativa, rispetto alle abdicazioni effettive e in parte irreversibili dei gruppi primari. Il più volte denunciato smarrimento della gioventù contemporanea costituisce anche l'esito - ciò ci sembra innegabile - di processi educativi frammentari e disorganici, in cui non è appagata la necessità esistenziale di un orientamento globale della psiche individuale.

E questo bisogno di significato totale, senza il quale l'individuo smarrisce anche la consistenza di se stesso, anima tutti i revival mistici e i ritorni a forme di pseudo religiosità. Eppure in nessuna epoca, come nel presente Medioevo, gli uomini hanno tanto parlato di libertà...

3. Libertà ed educazione alla libertà

La distinzione fra «libertà da» e «libertà per» è stata più volte operata e chiarita, ma si tratta di una distinzione mai sufficientemente fissata.

La maggioranza degli uomini chiede di essere libera da qualche cosa o da qualcuno, gli adolescenti proclamano una tale «libertà da» come una bandiera assoluta: in tal modo il concetto di libertà si connota in termini

in qualche modo negativi, come l'assenza di costrizioni o di regole, la mancanza di sopraffazioni e di violenze. La nozione di libertà subisce in qualche modo la sorte della nozione, egualmente proclamata come meta umana fondamentale, di pace. Anche la pace, mentre viene proposta come un traguardo personale e collettivo che in certo modo trascende l'esperienza quotidiana, non viene definita altrimenti che come «assenza di qualcosa», la violenza o l'ingiustizia, o la guerra, che come suo negativo contraltare tuttavia la connota.

Ora a noi sembra fondamentale, in quest'ottica, la posizione di Corallo - con il quale per altro non ci è possibile concordare in generale per molti altri aspetti della sua riflessione - in quanto egli definisce positivamente la libertà come una capacità umana (anzi la capacità umana fondamentale), una «capacità di» in cui si riassorbe organicamente la molteplice ricchezza della personalità individuale. La libertà coincide così, per Corallo, con l'autonomia decisionale e motivazionale (egli scrive che «la volontà diventa motivo a se stessa»), una autonomia intrinsecamente etica, anzi «coestensiva» della sfera etica della condotta.

Analogamente riteniamo che la libertà umana coincida di fatto con il «possessione di sé», o meglio con una concreta possibilità di autorealizzazione, secondo quell'orientamento che la riflessione ha individuato e indicato come il migliore.

In questo sta - sempre a nostro parere - il senso di molte contemporanee parole/bandiera, come «decondizionamento» e «coscientizzazione», fatta salva ancora l'intrinseca negatività di una nozione (è il caso di «decondizionamento») in cui la positività risiede in un'assenza, anziché in una presenza.

Ora l'attualità di Corallo e la «spendibilità» delle sue tesi per quanto riguarda l'insegnamento della filosofia, risiede - sempre a nostro parere - nella specifica connessione che egli realizza fra la libertà e il mondo dei significati, ed è su questo nodo che vorremmo fermare e concludere la nostra breve riflessione.

4. *La libertà umana fra «fatto» e «valore»*

Per Corallo l'atto di libertà si realizza solo nel momento in cui la volontà assume se stessa come oggetto (riflessione volontaria) e vuole la sua stessa volizione rispetto ad un io esistenziale o ad un io ideale, in quanto in quest'atto si realizzerebbe una vera dualità di oggetti fra cui scegliere, essendo i due oggetti coincidenti con le due dimensioni della realtà, fra di loro incommensurabili, che nel pensiero di Corallo sono l'esistente e il significato. L'etica ha quindi in Corallo una sostanziale fondazione intellettuale, giacché è la ragione a determinare in ultima analisi la percezione della norma ideale di comportamento, a definire «buona» o «giusta» una posizione etica ideale.

Ma l'intelletto si orienta verso una prospettiva etica globale solo in quanto essa gli sia nota, e ne giudica la coerenza e la positività solo in quanto possa compararla ad altre. In assenza di concrete possibilità di comparazione, la personalità resterebbe prigioniera dell'orizzonte iniziale in cui la società di nascita, nei suoi limiti spazio-temporali, la racchiude. Il vero «condizionamento» è quello con cui l'ambiente di nascita determina l'orientamento globale, la Weltanschauung totale e totalizzante con cui l'individuo si compara, e a cui soltanto può assentire e ribellarsi.

Certamente la libertà morale e la dignità dell'uomo si gioca dentro quel concreto orizzonte di significato, e in questa prospettiva tutte le società storiche e geografiche hanno lo stesso valore per l'uomo che vive in esse, di offrire proposte di significato globale in cui la volontà proietterà la sua riflessione. Ma dentro la limitazione esistenziale cui ogni individuo è destinato il valore percepito e ricercato resta comunque prigioniero del fatto storico, della contingenza spazio-temporale. Una ragione non addestrata al senso dell'alternativa come compito morale resterà comunque prigioniera del suo unico percepibile oggetto di consenso o ribellione.

In quest'ottica parlare di libertà come positiva capacità umana di autonomia morale, e di libertà come meta effettiva dell'educazione dell'uomo implica, secondo noi, un'addestramento sistematico alla ricerca e al-

l'invenzione di orizzonti di significato alternativi a quello d'appartenenza. E qui si colloca il ruolo formativo di un insegnamento sistematico della filosofia, nel suo duplice aspetto storico e problematico.

Per un verso infatti l'insegnamento della storia della filosofia apre alla mente dell'adolescente nuovi spazi esplorativi, che inglobano l'esperienza e la ricerca di molteplici generazioni e di momenti storici diversi, e per ciò stesso spezzano il ferreo condizionamento del cerchio presente, dell'opinione condivisa e prevalente, del dogmatismo come tendenza abituale. La storia della filosofia rivela che gli eretici di un tempo sono spesso i precorritori e gli eroi di un altro tempo, e che le presunte verità definitive sono ancora e sempre rivisitabili. Ma essa permette anche di ripercorrere le tappe dei molteplici itinerari umani verso sperate verità, di acquisire attraverso l'esperienza storica sofisticate abilità di analisi e di progettazione teorica che non sarebbero attingibili allo sforzo isolato del giovane studente.

Con un effetto parallelo, l'insegnamento della filosofia come esposizione problematica delle grandi questioni e delle differenti soluzioni che scuole diverse hanno apportato a queste grandi problematiche, consolida processi maturativi individuali orientati ad atteggiamenti di pensiero critico, a metodi rigorosamente logici di approccio al reale, con esiti di tolleranza della posizione opposta.

In tal modo l'insegnamento sistematico della filosofia interviene nei processi formativi dell'adolescente, prefigurando un'immagine di verità che «si fa» nel dialogo fra gli uomini, e in cui la ragione è assunta come l'unico metodo che garantisca un dialogo non prevaricante, in cui le diversità sono assunte come paritariamente degne di essere espresse e garantite.

Per noi la democrazia politica e la pace sociale non possono avere altra base psicologica ed etica, né la libertà rivendicata può avere alcun significato concreto se non ha quello di esplorazione ed invenzione intellettuale di possibili alternative all'esistente. In ciò sta anche il profondo valore dell'utopia come progetto di trasformazione possibile dell'esistente.

C. IN TEMA DI STORIA DELLA PEDAGOGIA

CORALLO INTERPRETE DEL PROGRESSIVISMO

Carmela Di Agresti

Del *progressivismo* e dell'*educazione progressiva* il Corallo si è occupato a lungo e con un interesse che a prima vista potrebbe apparire sorprendente. Cosa può averlo indotto a prestare tanta attenzione ad un modo di sentire e valutare la realtà, l'uomo e l'educazione così diverso dal suo? Che c'è di comune tra il suo approccio alla realtà educativa, segnatamente orientato dalla ricerca di significato essenziale - significato rigorosamente dedotto da un orizzonte metafisico-etico che non lascia spazio a indeterminatezze di fini e a incertezze esistenziali - e una teoria educativa che per principio rifiuta l'idea di lasciarsi orientare da finalità predefinite e da certezze ultime? Quali sollecitazioni poté egli mai ricavare da una proposta formativa ancorata ad un universo di valori tanto distante dal suo?

Per rispondere a questi interrogativi è opportuno tener presente che la valutazione del movimento progressivo fatta dal Corallo è di critica serrata da una parte e di apprezzamento dall'altra. La sua presa di posizione è perciò complessa e si articola in rapporto ai diversi aspetti del problema. Si può dire che, in un certo senso, egli subisce il fascino di un pensare tanto aderente alla concretezza dell'evento educativo, di un pensare, cioè, impegnato a misurarsi costantemente con la prassi, ma nello stesso tempo si rivela un critico attento a individuare limiti e ambiguità di un tale pensare. E questo proprio in un momento in cui progressivismo e pratiche educative progressive apparivano proposte vincenti.

Per tracciare una linea di demarcazione più precisa tra accettazione e riserve giova rifarsi alla metodologia con cui Corallo affronta la problematica formativa, una metodologia che si muove su due traiettorie: la prima è rappresentata dall'impegno teoretico a esplicitare l'opzione di fondo da cui partire per qualificare il concetto di educazione e per definire

lo specifico del principio educativo; la seconda è caratterizzata dall'analisi del concreto strutturarsi del processo educativo di cui il Corallo individua non solo i principi essenziali capaci di salvaguardare le finalità proprie dell'educazione, ma anche la necessità di aperture alla recezione di ogni nuovo contributo conoscitivo e pratico atto a facilitare il conseguimento di tali finalità.

La diversità dell'opzione di fondo da cui il Corallo parte per significare il concetto di educazione lo porta a discostarsi senza ambiguità dalle premesse e dagli obiettivi finali a cui approda il movimento progressivo. Tale distinzione, tuttavia, in nessun modo costituisce aprioristica chiusura; affrontando le modalità di attuazione del processo nella concreta emergenza storica egli riconosce i validi contributi offerti dalle pratiche educative progressive e, con acume, ne trascrive ogni elemento utile nella sua metodologia educativa.

La ragione di fondo di questa attenzione particolare credo la si debba ricercare nell'impegno del Corallo a educare. Un educatore in situazione non poteva non essere stimolato da un pensare che per la sua stessa natura è sempre aperto ad ogni nuova acquisizione conoscitiva e costantemente passato al vaglio dell'esperienza concreta. Il Corallo si mostra sensibile e attento proprio perché è mosso non da un semplice interesse accademico a speculare su dati oggettivi, ma dal desiderio profondo di meglio abilitarsi a vivere l'evento nell'esperienza quotidiana. Per questo il vaglio di una proposta formativa fortemente calata nella storicità e nel dinamismo dell'azione è operato in vista di un impegno concreto e storicamente delimitato. L'interesse pratico trapela da un riflettere che, anche se sempre scientificamente rigoroso, si dimostra non asettico e fine a se stesso, ma rivelatore di forte coinvolgimento personale. In altre parole, l'aderenza al concreto, il costante misurarsi con la prassi, l'attenzione alle dimensioni storico-situazionali in cui l'evento si realizza, lo sforzo di cogliere le leggi che governano la dialettica tra condizioni soggettive e condizioni oggettive, rappresentano un ricco patrimonio di conoscenze e esperienze a cui attingere. Il Corallo ne è consapevole e non ne sottovaluta l'importanza nel momento in cui deve esplicitare i principi della prassi educativa. Sul terreno del concreto, del processo in atto, il suo dialogo con il movimento progressivo è serrato e fruttuoso. La valutazione critica delle esperienze offerte costituisce un banco di prova sia per rendere ragione della validità dell'opzione di fondo a cui ha ancorata la sua

proposta formativa, sia per contestualizzare tale proposta rendendola aperta alla recezione di elementi nuovi. La tematica formativa ne risulta arricchita. L'ottica da cui egli si situa è quella che non settorializza la complessa realtà educativa: egli si attarda, e con passione, a spiegare la significatività dell'evento educativo nella sua essenzialità e non trascura di ricomporre costantemente i singoli momenti in un insieme di senso razionalmente fondato, ma il bisogno di aderire alla concretezza lo porta anche a considerare i singoli momenti particolari, colti nella dinamica del loro divenire, interagenti e complementari, storicamente condizionati e pur costanti invariate nello strutturarsi concreto dell'evento. E così, pur partendo da una opzione di fondo dichiarata e convinta, il procedere speculativo coralliano non è arroccato su di una astorica essenzialità, non rivela apriorismi scontati e chiusure preconcelte, non trascura il dialogo. Con il vaglio attento delle istanze presenti nel movimento progressivo il Corallo ci dà uno spaccato di realtà tutte ancora in movimento, di cui egli riesce ad anticipare apprezzamenti e riserve largamente condivisi dalla critica successiva.

Progressivismo e educazione progressiva sono termini che esprimono realtà poliedriche, di non facile categorizzazione. Genericamente si può dire che essi significano modi di pensare e di agire accomunati dal principio del cambiamento continuo, cambiamento sotteso da una aspettativa melioristica (progresso), non direzionato però dal riferimento a certezze ideali e a valori stabili.

Nel tentativo di definire l'educazione progressiva il Washburne, ne avverte tutta la difficoltà, e individua la causa di ciò nel fatto che «l'educazione progressiva per sua stessa natura è sempre in movimento». Ma subito aggiunge: «In termini generali possiamo dire che l'educazione progressiva è l'educazione che sempre progredisce. L'educazione progressiva non ha un credo fisso, non ha un corpo immutabile di sapere da comunicare, non possiede un metodo che sia applicato esclusivamente. Essa è viva e in crescita». L'autore conclude affermando che, poiché la scienza è in continuo cambiamento e la società è mutevole, «l'educazione progressiva è il tentativo di mantenere il passo, educativamente, col progresso dell'umanità... Essa cerca di usare le conoscenze scientifiche e l'esperienza umana per dare ad ogni giovane la possibilità di sviluppare le sue capacità e i suoi interessi, e di fare la sua parte in un mondo in cam-

biamento. Essa cerca di aiutarlo a riconoscere il proprio benessere come inseparabile da quello altrui»¹.

La continua trasformazione del mondo impone all'educazione di cambiare incessantemente i propri contenuti oggettivi. La prassi educativa non può sottrarsi, e giustamente, alla necessità di tenere il passo con il progresso delle scienze e dell'esperienza umana e all'urgenza di adeguarsi alle situazioni nuove che storicamente si determinano. In discussione, nella precedente definizione, non può entrare l'asserita necessità del cambiamento, ma solo il fine verso cui il cambiamento deve dirigersi. In questo ambito il Corallo pone una serie di interrogativi. Quale è il fine dell'educazione? Come lo si definisce? In base a quali principi? Questi interrogativi, per il Corallo, sono fondamentali e vanno posti preliminarmente per poter dare un contenuto specifico al concetto di educazione.

L'indicazione offerta dal testo rimane molto generica: dare ai giovani la possibilità di sviluppare le proprie capacità e i propri interessi, e aiutarli a riconoscere il proprio e l'altrui benessere come inseparabili. L'affermazione può significare più cose. Soltanto un approfondimento di questa indicazione può dirci cosa si deve intendere per educazione in questo preciso contesto. Tale approfondimento fa risalire il discorso a monte, a quel sostrato filosofico in cui si radica e da cui è motivata l'educazione progressiva.

Il Corallo individua nello strumentalismo pragmatista del Dewey la base teorica delle scuole nuove e delle pratiche educative progressive. Soltanto rifacendosi a questa filosofia, che costituisce il presupposto metafisico e l'orizzonte etico da cui si sviluppa il senso dell'educazione, è possibile dare un'accezione precisa al concetto stesso di educazione nel movimento progressivo. La chiave di lettura critica adoperata dal Corallo è offerta dalla sua opzione di fondo, opzione che parte dalla concezione duale del reale e riconosce come componenti costitutive della perso-

¹ La citazione, tratta da *What Is Progressive Education*, è riportata dal Corallo in *La didattica moderna negli Stati Uniti. Origini e sviluppi*, Brescia, «La Scuola», 1958, pp. 14-15.

na la libertà di scelta e l'autonomia dei fini². La rigida concezione monistica deweyana, che ha come presupposto l'assoluta contingenza del mondo e la riduzione del pensiero a strumento, per dominare, sperimentalmente, il precario e l'incerto delle cose, viene a situarsi su di una sponda diametralmente opposta alla sua. La critica perciò è approfondita e decisa, volta a motivare le ragioni di fondo che lo inducono a rifiutare i presupposti della logica strumentalista. In particolare la critica si appunta sul concetto di esperienza, categoria dal Dewey resa basilare della sua concezione circa l'essere e la realtà. L'esperienza, per Dewey, è onnicomprensiva ed è costituita quale *primum* anche rispetto alla coscienza individuale; essa è l'insieme degli eventi naturali (in cui rientrano quelli di ogni tipo), in continuo mutamento a causa dell'interattività che c'è tra gli eventi stessi. Il reale, perciò, è soltanto il materiale del cambiamento, l'ideale uno stato di fatto migliore.

In questo concetto di realtà scompare il radicale dualismo dell'essere finito nel suo presentarsi come fatto e come valore, e l'essere esaurisce su un solo piano e in una volta sola tutta la sua ricchezza entitativa. Ma la dualità, sostiene il Corallo, è insita nel cuore stesso dell'essere il quale si presenta come fatto e come valore, come posizione e come significazione, ed è il fondamento della razionalità dell'essere stesso. La dualità fonda la possibilità di categorizzare il reale e di significarlo. Un pensiero ridotto a strumento, chiamato in essere dal disagio di una situazione in cui vengono a trovarsi gli eventi e capace solo di risolvere conflitti persona-

² Dato il contesto in cui si inserisce questo breve intervento è consentito dare per scontata una conoscenza adeguata del pensiero del Corallo, motivo per cui non si è ritenuto necessario appesantire di continui rimandi bibliografici i richiami ai punti essenziali. Si precisa soltanto che le opere del Corallo tenute particolarmente presenti nell'affrontare i temi di questo intervento sono state: 1) per la proposta formativa del Corallo e la sua metodologia: *L'uomo e la sua educazione*, in: AA. VV., *Orientamenti pedagogici e didattici*, Milano, Marzorati, 1962; *La pedagogia della libertà. Saggio di pedagogia generale*, Torino, S.E.I., 1951; *A proposito di una «filosofia dell'educazione»*, «Rivista di Filosofia Neoscolastica», 1949, n. 2, pp. 1-9; *Principi di metodo per l'educazione*, «Orientamenti pedagogici», 1954, n. 3, pp. 253-264; 2) per la valutazione e la critica al pensiero progressivo, oltre ai richiami presenti nei testi già citati, in particolare: J. Dewey, Brescia, «La Scuola», 1967; *Idee e fatti nelle scuole d'America*, Salerno, Hermes, 1955; *La didattica moderna negli Stati Uniti*, cit.; *Attuali orientamenti della didattica negli Stati Uniti d'America*, «Pedagogia e Vita», 1972, n. 3, pp. 237-251.

li e sociali, non può raggiungere certezze ideali stabili, né può distinguere evento e significato dato che essi puntualmente si identificano.

Questa prospettiva generale, per il Corallo, rende molto problematica la concezione etica da cui prossimamente si deriva il fine dell'educazione. Il monismo, infatti, annulla la distinzione tra essere e dover essere (come categoria di valore). L'uomo, al pari di tutta la realtà di cui è parte integrante, non ha stabilità di senso, non possiede una struttura ontologico-deontologica immutabile da cui dedurre il suo fine ultimo. Egli è il prodotto, il risultato sempre provvisorio dell'interazione ambientale. Impossibilitato a trascendere il condizionamento dell'ambiente (nella sua accezione più vasta), l'io non può sottrarsi al determinismo delle condizioni storiche anche se è in grado di prevedere le conseguenze future delle cause in atto, di adattarsi ad esse, di trasformare gli effetti in eventi non indipendenti dalle previsioni umane. L'assenza di una natura umana immutabile nella sua struttura e nel suo fine ultimo, toglie ogni riferimento per definire la condotta ideale e, di conseguenza, per esprimere un giudizio morale sull'azione umana.

L'educazione, così fondata, non è altro che veicolo di trasmissione finalizzato ad assicurare la continuità della vita e il perpetuarsi dell'esperienza. Educare è garantire la vita - intesa come processo di autorinnovamento per mezzo dell'azione sull'ambiente -, è promuoverne lo sviluppo, è dare continuità. Indispensabile in quanto condizione che consente il perpetuo ristrutturarsi dell'esperienza, l'educazione non ha finalità diversa da quella della vita, e il fine della vita è immanente alla vita stessa: esso coincide con la datità degli eventi.

Di fronte agli esiti di un relativismo metafisico che converte la cosa in modo di essere e riduce l'ontologia a metodologismo, la presa di posizione critica del Corallo non lascia spazio a dubbi. La distanza appare incolmabile. Il suo rifiuto di una concezione del reale che guardi all'azione non come punto di arrivo in cui concretarsi, ma come punto di partenza da cui svilupparsi senza mai per altro staccarsene, il rifiuto di una filosofia immanente alla vita che si esaurisca nello sforzo umano di scoprire nella vita stessa le linee del suo sviluppo divergente all'infinito per accelerarne il movimento, è motivato, convinto, necessario. Su questa base, egli sostiene, non si può definire lo specifico del principio educativo. Non basta riferirsi all'esperienza se non si dicono le qualità che l'esperienza de-

ve avere perché sia veramente educativa. Il cambiamento fine a se stesso, la vita incapace di indicare alcun fine che la trascenda e la significhi, non possono costituire l'orizzonte di senso per qualificare il processo formativo. La ricerca di questi criteri valutativi, ricerca che rappresenta lo sforzo di riflessione più impegnativo del Corallo, approda, come è noto, all'assunto che il fine dell'educazione è rendere i soggetti capaci di libertà, di scelte autonome. Questo principio basilare di tutta la speculazione coralliana non può trovare adempimento nella concezione educativa pragmatista. Ad essa manca il presupposto dell'autonomia ontologica e assiologica del soggetto umano, autonomia partecipata e non di principio assoluta, ma che proprio in quanto tale garantisce la possibilità di porsi autonomamente i propri fini e di sganciarsi dal determinismo naturale e culturale. L'assenza, nella concezione progressiva, di una natura umana immutabile e di una normatività costitutiva di tale natura priva l'uomo della possibilità di una valutazione morale per scegliere se stesso nel riconoscimento della propria fondamentale verità³. La libertà deweyana non può essere coestensiva con la moralità e perciò è incapace di imprimere ad ogni contenuto un valore educativo. Spontaneismo e vitalismo non si possono definire categorie educativamente adeguate. Il concetto di educazione risulta perciò privo di senso; l'educazione in quanto tale non esiste proprio perché coincide con la vita e nulla può ad essa apportare dato che ne condivide l'indeterminatezza del fine.

Sul «che cosa» e sul «perché» dell'educazione non ci sembra possano sussistere elementi di sostanziale accordo tra la concezione educativa progressiva e la concezione educativa coralliana. Troppo distanti sono i due universi di valore a cui le rispettive prospettive sono ancorate. Questa diversità, tuttavia, non rappresenta, come si è già detto, chiusura al confronto o rifiuto pregiudiziale dell'apporto che il movimento progressivo offre alla soluzione del problema educativo; al contrario, essa stimola invece il Corallo a scendere sul terreno del concreto educare. E il Corallo lo fa disposto ad accogliere e a valorizzare ogni elemento nella misura in cui effettivamente e positivamente può concorrere al raggiungi-

³ Come è noto, il Corallo fonda e giustifica tutta la sua concezione educativa sulla tesi-principio della coestensione tra libertà e moralità.

mento del fine dell'educazione, cioè a rendere i soggetti educandi capaci di scelte libere.

Con il principio dell'interazione il Dewey si propone l'integrazione delle due facce del processo educativo, quella psicologica e quella sociale. Il fatto educativo, inteso come crescita e sviluppo vitale, è fatto essenzialmente attivo a cui concorrono egualmente gli elementi soggettivi e quelli oggettivi. Educare, perciò, significa, per il Dewey, sollecitare gli spontanei poteri di crescita del soggetto mediante i contenuti offerti dall'ambiente. Tra i poteri di crescita e il materiale loro offerto viene a costituirsi un reciproco adattamento senza che si forzi dall'esterno una crescita verso mete predeterminate. L'indeterminatezza iniziale di tali poteri li rende estremamente flessibili: essi acquistano forma misurandosi con l'oggetto. L'educazione è acquisizione di abiti, cioè di capacità di controllo delle circostanze mediante il dominio di sé e dell'ambiente. L'abito è il controllo dei mezzi in vista di un fine, l'adattamento; ogni adattamento raggiunto costituisce la base dell'adattamento successivo, ossia diventa mezzo per un nuovo fine. Nel processo continuo di adattamento non può perciò sussistere distinzione tra mezzo e fine in quanto ogni fine raggiunto diventa a sua volta mezzo per quello successivo. Ogni azione ha fine in se stessa come liberazione di attività.

L'ambiguità di questo assunto, per il Corallo, è evidente sia per quanto si è già detto sia per quanto si dirà tra breve. Per il momento rileviamo la fundamentalità che in questo processo viene data al concetto di interesse, principio chiamato ad assolvere, nella concezione deweyana, la funzione di temperare il rispetto delle due componenti del processo educativo, quella soggettiva e quella oggettiva. Facendo leva sull'interesse è possibile inserire gradualmente l'educando, senza costringerlo, nella società, rendendogli accessibile l'eredità culturale di cui la società è portatrice. L'individualizzazione e la socializzazione quali principi metodologici trovano la loro giustificazione teorica nella necessità di rispettare entrambe le componenti.

Al di là delle interpretazioni unilaterali e riduttive che il concetto di interesse ha avuto nella storia educativa progressiva esso, secondo il Corallo, rimane un elemento chiave della metodologia educativa. Da qui l'attenzione con cui ne analizza l'applicazione nel campo dell'educazione scolastica delle scuole nuove, ne critica le unilateralità interpretative

(in particolare nei metodi classici) e riconosce il superamento di tali riduzionismi avvenuto all'interno dello stesso movimento progressivo. L'analisi e la critica del Corallo son fatte in vista della valorizzazione piena di questo principio che tanto ha contribuito al miglioramento della prassi educativa. Ancora una volta il concetto di libertà, assunto ora nella sua valenza psicologica, fa da segnavia per un discorso metodologico.

Nel qualificare il rapporto educativo il Corallo individua tre aspetti fondamentali, tra loro complementari: il rapporto deve essere personale, autorevole, intenzionale. Deve essere rapporto personale in quanto a relazionarsi sono due libertà; deve essere autorevole in quanto una delle due libertà è allo stato solo potenziale e può svilupparsi soltanto mediante una autorità che ne rispetti, nella sostanza e nei modi, il formarsi; deve essere intenzionale in quanto l'educatore ha il dovere di anticipare quei fini che l'educando dovrà proporsi da solo nel futuro. Il momento risolutivo, per la comprensione della metodologia educativa del Corallo, ci sembra rappresentato dalla natura del rapporto libertà-autorità⁴. Egli avverte chiaramente tutta la difficoltà di conciliare le due istanze apparentemente contrastanti: da una parte formare la volontà alla libera accettazione del bene, dall'altra indurre autorevolmente la nascente volontà a voler spontaneamente ciò che essa deve moralmente volere. Si tratta, anche qui, di coniugare le esigenze della componente soggettiva e quelle della componente oggettiva. E su questo piano la metodologia attivistica offre valide sollecitazioni.

La formazione della volontà alla scelta, ossia il passaggio dalla potenzialità all'attualità della capacità di scelta libera, può avvenire, precisa il Corallo, tenendo conto non soltanto dell'aspetto etico della libertà, ma anche di quello psicologico. Il processo formativo è orientato dall'aspetto etico, ma deve fare leva su quello psicologico. La decisione volontaria di agire alla luce del valore, sottolinea egli ripetutamente, appartiene tutta al soggetto e non può venire direttamente provocata. Ma tra il momento della conoscenza del bene (oggetto) e quello della scelta (soggetto) c'è un momento centrale che appartiene tutto all'educazione, momento in cui l'educazione opera causativamente. La causalità educativa, però, è

⁴ Dalla soluzione che il Corallo dà a questo problema dipende tutta la critica che egli fa all'unilateralità interpretativa del concetto di interesse nella pratica progressiva.

singolare: il suo potere di causare sta nella interiorizzazione del valore che da oggettivo, esterno, teorico, deve divenire personale, desiderabile. Si tratta di una causalità che mira a trasformare il giudizio teorico sull'oggetto in un giudizio pratico, attivo. In termini coralliani è causalità di natura esemplare, basata sulla comunicazione e arricchita della efficacia valorizzante. Il principio della valorizzazione, principio supremo del metodo, esprime questa causalità. Esso offre all'educando una situazione personale vissuta e voluta come ideale di sé, e lo pone nella possibilità di una risposta consistente nell'accettazione e nell'assimilazione libera di tale ideale. Questo dinamismo di accettazione e assimilazione deve rispettare la dimensione etica della libertà, ma lo fa valorizzando quella psicologica, ossia facendo leva sull'interesse direzionato verso la scelta preferenziale del bene.

E così anche per il Corallo l'attivismo pedagogico, imperniato sul concetto di interesse, diviene un elemento insostituibile nel concreto processo educativo. Il principio attivistico, infatti, consiste proprio nell'ottenere dall'educando una spontanea e vitale cooperazione all'opera della sua educazione, ed è indispensabile per trasmettere all'educando i contenuti non in forma astratta ma attraverso la forma pratica dell'azione. Esso consente di seguire un cammino congeniale all'allievo, di rispettare la sua dinamica psicologica che è quella di interessarsi in attività concernenti gli oggetti per poi giungere all'interiorizzazione di essi come valori.

Ma questo agganciare l'interesse al valore, questo radicare l'attivismo sul concetto di bene, operato dal Corallo, mettono in luce il valore e nello stesso tempo il limite del principio attivistico nella interpretazione progressiva. Il Corallo, infatti, è disposto ad accogliere e ad utilizzare la valenza psicologica del principio, ma è attento ad iscriverlo in una prospettiva etica che serva a riscattarlo dalla indeterminatezza finalistica. Il valore, qui inteso nella accezione della moderna terminologia psicologica, è ciò che corrisponde alla tendenza vitale dell'individuo e gli promette soddisfazione. Questa rispondenza, sostiene il Corallo, è a sua volta fondata sul perfezionamento che l'oggetto apporta al soggetto e che questi si ripromette dalla conquista di quello. Far nascere nel soggetto l'interesse vitale per l'oggetto appreso come valore significa suscitare un interesse capace di dare movimento, spinta, significato, a tutti gli atti necessari per la conquista dell'oggetto stesso. Ma l'interesse, nella interpretazione

coralliana del principio attivistico, è soltanto una «qualità del metodo» mediante cui ci si preoccupa di creare nel fanciullo una certa forma di essere, e non può avere il fine in se stesso; a questo aspetto del metodo, infatti, se ne affianca un altro fondamentale, rappresentato dall'impegno etico che guarda al fine, ossia al dover essere dell'educando come a suo indispensabile e desiderabile perfezionamento. In altri termini il Corallo riconosce la validità del principio attivistico e il ruolo fondamentale in esso svolto dal concetto di interesse, ma si preoccupa di liberare il principio dell'angustia naturalistica che intende per fine unicamente il dinamismo del fanciullo. Il principio, sostiene il Corallo, va accordato non solamente con l'esigenza dell'essere dell'uomo educando, ma anche con quella del suo dover essere. Il rifiuto dello spontaneismo, giustificato dal bisogno di riscattare dall'indeterminatezza il concetto stesso di educazione, corregge la direzione essenziale ma non nega l'importanza della metodologia attivistica. Di essa il Corallo vaglia attentamente la ricca esperienza nel campo della metodologia scolastica e, per meglio apprezzarne l'apporto, pone in luce il cammino di graduale chiarificazione percorso dal movimento progressivo.

Le indicazioni valutative che il Corallo ci dà sulle singole fasi sono tante, ma la sua ottica interpretativa si fonda sempre sui principi dianzi delineati. Molta attenzione egli dedica alle cattedrali del metodo nella prima fase, ad essa riconosce il merito di avere innovato efficacemente la prassi educativa pur sottolineandone le non poche unilateralità nell'applicazione di taluni principi. In particolare rileva l'importanza del principio dell'individualizzazione nell'insegnamento su cui si basano il *Piano di Dalton* e la *Tecnica di Winnetka*; rimprovera, però, al primo il depauperamento dei valori personali e la convenzionalità ed estrinsecità del rapporto educativo, alla seconda l'intendere l'individualizzazione come principio di autoistruzione, rinunciando così alla magistralità del maestro e al valore del rapporto umano, fonte insostituibile di formazione. Riconosce motivata e apprezzabile, nel metodo dei progetti, l'idea di fare dell'esperienza dell'alunno il centro integrativo delle varie nozioni, ma valuta un sofisma il gratuito passaggio che una esperienza diventi fonte unica di apprendimento. Un ulteriore tema di critica del Corallo a questa fase è la sua svalutazione pratica del programma, svalutazione dovuta sia alla scarsa importanza data ai contenuti oggettivi nel processo for-

mativo, sia al crudo utilitarismo del criterio d'uso nella *Tecnica di Winnetka*.

La pratica educativa successiva, precisa però il Corallo, ha superato alcune applicazioni rigide ed unilaterali. La necessità dell'apprendimento di un corpo di nozioni e la necessità di ponderare quali nozioni siano da riconoscere essenziali è dato ormai acquisito. La teoria e la prassi educative più recenti sono consapevolmente attente ai molti aspetti del problema educativo e riconoscono la necessità di un metodo che da un lato salvi le esigenze fondamentali del soggetto educando nel rispetto della sua precisa individualità e dall'altro si avvicini più che possibile alle forme normali di vita e tenga in particolare conto le esigenze sociali del fanciullo. In altre parole la problematica scolastica attuale è impegnata a contemperare le esigenze del programma con quelle dell'individualizzazione funzionale dell'insegnamento e dell'integrazione sociale del fanciullo. Questa correzione di rotta nel movimento progressivo è significativa e di indubbio valore.

La rivalutazione del programma, il suo arricchimento e la sua flessibilità lo hanno reso funzionale alle richieste della comunità e insieme rispettoso dei bisogni essenziali e contingenti dell'allievo (programma essenziale e programma elettivo). La maggiore attenzione ai contenuti ha portato anche all'approfondimento dei due poli intorno a cui ruota tutta la metodologia della scuola moderna: l'individualizzazione e la socializzazione. Il superamento della netta distinzione tra i due momenti, tipica della prima fase ha permesso alla metodologia scolastica di muoversi, come afferma il Corallo, in forme più libere che hanno consentito di adattare i principi ispiratori fondamentali alle nuove esigenze. Conseguenzialmente i nuovi indirizzi hanno ridimensionato l'influsso dello stesso Dewey sulla metodologia della scuola, e in misura così consistente che si è potuto parlare di superamento, prima tecnico e poi ideale.

Senza entrare in una analisi particolareggiata delle nuove forme, sia che si sviluppino lungo le tradizionali direttrici della sequenza classica (spiegazione, assegnazione della lezione, studio, recitazione), sia che si situino su posizioni metodologicamente più innovative, valga per tutte il giudizio espresso dal Corallo sulla didattica generale. Questa mostra, scrive egli, «una sempre crescente tendenza a liberarsi da una problematica minuta e soffocante, per procedere al raggruppamento dei dati attor-

no ad un minor numero di problemi, che presentano perciò un interesse più vasto, più umano e, in fondo, più concreto»⁵.

Tra gli aspetti significativamente importanti negli orientamenti più recenti il Corallo rileva in particolare: la riscoperta del ruolo magistrale dell'educatore e della sua essenziale funzione di *leader*, di guida nel processo didattico-educativo; la trasformazione del concetto di interesse da fine dell'educazione a mezzo per l'apprendimento di un programma (l'interesse non più visto come oggetto dell'educazione ma come sussidio di essa); una diversa interpretazione del contenuto la cui interiore e sostanziale coerenza è data dalla logica e dalla struttura stessa della materia studiata e non più dal progetto-proposito dell'allievo (ritorno al programma con la cui oggettività l'alunno dovrà confrontarsi e da cui necessariamente si produrrà un certo modellamento dell'allievo, ossia un comportamento più cosciente e maturo). Si tratta, come accennato, soltanto di qualche aspetto, però molto significativo.

La brevità imposta a questo intervento costringe a terminare qui la riflessione. Si è detto molto poco, ma forse sufficiente per trarre qualche conclusione. L'apprezzamento del Corallo per i contributi metodologico-didattici offerti dal movimento progressivo, pur con le riserve di cui si è detto, è pieno e l'utilizzo proficuo; di fronte alla concezione generale dell'uomo e dell'educazione la sua posizione è decisamente critica per il rifiuto dell'opzione di fondo del movimento progressivo che fa orbitare tutto il discorso pedagogico intorno ad una rigida concezione monistica. Educatore per vocazione, il Corallo ha impiegato tutte le sue doti di mente e di cuore per capire e vivere la ricchezza di un evento considerato nobile e sacro. Aperto e disponibile ad accogliere ogni utile sollecitazione, non ha mai ceduto alla tentazione di rincorrere le mode pedagogiche che con ritmo incessante si sono avvicendate nella temperie culturale degli ultimi decenni. Si potrà condividere pienamente o soltanto parzialmente la sua posizione, ma non si potrà negare il contributo qualificato dato alla riflessione pedagogica. Pensatore vigile e accorto, il Corallo ha avuto il grande merito di richiamare con forza l'attenzione sui valori essenziali, sulle ragioni di fondo, per una presa di coscienza responsabile del-

⁵ *Attuali orientamenti della didattica negli Stati Uniti d'America*, cit., p. 241.

l'evento educativo. Una riflessione che, per dare senso e valore alla prassi educativa, pone al centro l'uomo e il suo destino rivela una indubbia attualità in un orizzonte culturale in cui pare che cedano le coordinate ideologiche considerate per un certo tempo vincenti. La crisi di normatività, prodotta e da una razionalità tecnologico-scientifica ambiziosa di una progettualità complessiva, e dalle varie ideologie accomunate dal rifiuto di un impianto metafisico-etico-religioso, pesa drammaticamente sul nostro presente e vanifica gli sforzi di motivare un pur minimo spazio di libertà per l'uomo.

Riportare la pluridimensionalità dell'uomo al centro della riflessione educativa è la consegna del Corallo. Ciò significa riconoscere all'uomo peculiarità fondate su di una specifica intensità di essere, rispettarne l'esigenza etica originaria, favorirne la crescita mediante un rapporto fatto di esemplarità. E su questa strada si può procedere allo scavo arricchente di conoscenza e di esperienza, come in concreto lo stesso Corallo ha sempre fatto ed auspicato. Ma a lui va anche il merito di averci resi attenti alle dimensioni del concreto. Egli come educatore in azione, non si è contentato di speculare su di una essenzialità atemporale e tutta già razionalmente risolta, ma ha approfondito la dialettica del suo farsi storia, dando l'esempio di un costante situarsi nella condizionalità del tempo in cui concretamente l'evento si attua. Al di là dei risultati raggiunti ha indicato una metodologia di approccio al problema, un cammino da seguire e da non sottovalutare. Il prenderne atto è non soltanto doveroso riconoscimento oggettivo, ma anche sollecitazione e arricchimento personale.

GINO CORALLO E
«LA PEDAGOGIA DI GIOVANNI DEWEY»

Remo Fornaca

Come testimonianza dell'apprezzamento del ruolo che Gino Corallo ha avuto ed ha nell'ambito della cultura pedagogica italiana ed internazionale il mio contributo risulta piuttosto limitato, perché riguarda soltanto la sua opera *La pedagogia di Giovanni Dewey* edita dalla S.E.I. di Torino nel 1950.

I motivi della scelta sono fondamentalmente quattro:

1. L'effetto che ebbe il volume, densissimo, documentato, ricco di un aggiornatissimo apparato bibliografico su chi conosceva direttamente e indirettamente Dewey e la pedagogia americana, ma soprattutto su chi si accostava al dibattito pedagogico armato più di buone intenzioni che di una effettiva documentazione.

2. Dewey, la pedagogia, le esperienze e le sperimentazioni pedagogiche e didattiche americane erano ancora scarsamente conosciute in Italia; basta, a questo proposito, ripercorrere la *Nota Bibliografica* messa a punto da Corallo (pp. XXIX-XLIX) e rileggere le ricostruzioni storiche della pedagogia italiana contemporanea per la parte dedicata, appunto, alle traduzioni ed agli studi su Dewey in Italia nel nostro secolo e più in particolare nel periodo che va fino agli anni Cinquanta.

3. Era in atto in Italia dopo la Liberazione un serrato confronto di carattere filosofico, pedagogico, didattico, politico tra cattolici, laici, marxisti con riferimenti che riguardavano da vicino il retroterra storico delle singole correnti, ma più ancora le figure e le esperienze internazionali con precise collocazioni che andavano da Dévaud a Maritain, da Freinet a Makarenko, da Claparède a Decroly a Ferrière, dallo studio del movimen-

to delle scuole nuove a quello delle scuole attive e più nello specifico a Washburne, Kilpatrick, Parkhurst.

4. È ancora per gran parte da ricostruire il significato e l'incidenza che «l'operazione Dewey» ebbe sulla cultura pedagogica italiana nel secondo dopoguerra da parte di pedagogisti come Borghi, Visalberghi, Codignola, De Bartolomeis¹.

Certo è che il confronto risultò quanto mai serrato, perché erano in discussione non solo le tesi e le impostazioni sopra ricordate ed in particolare quelle tra laici e cattolici, ma soprattutto il modo di intendere l'educazione, la scuola, la democrazia, in un momento nel quale le proposte relative alle innovazioni, alle riforme, alle sperimentazioni sembravano richiedere tempi molto ristretti. Per di più non erano tempi di dialoghi, di convergenze, di interconfessionalismi; le posizioni erano molto chiare, definite e dalle diverse parti si usavano armi ideologiche, filosofiche, scientifiche, pedagogiche e gli autori sopra citati ed altri non meno importanti costituivano solidi punti di riferimento.

È nota la posizione assunta dai cattolici nell'immediato secondo dopoguerra nei confronti della pedagogia marxista e della pedagogia a matrice deweyana. Significativi risultano ancora oggi gli articoli pubblicati sulla «Civiltà cattolica» nel 1952 da parte di G. Hardon S. J. su *J. Dewey antesignano del naturalismo americano*; *J. Dewey educatore sociale radicale*; *La leggenda di J. Dewey nel campo dell'educazione americana*. Articoli molto informati, ma che concludevano con asserzioni fortemente critiche: «I cattolici americani riconoscono che le sue teorie pedagogiche sono una sfida lanciata all'educazione cristiana perché si difenda dagli errori del na-

¹ Sotto questo aspetto risulta quanto mai interessante il riscontro delle date di pubblicazione delle traduzioni delle opere di Dewey, specie da parte della Casa editrice «La Nuova Italia» di Firenze. Sul Dewey si vedano: A. VISALBERGHI, *J. Dewey*, Firenze, «La Nuova Italia», 1951; L. BORGHİ, *J. Dewey e il pensiero pedagogico contemporaneo negli Stati Uniti*, Firenze, «La Nuova Italia», 1951; ID., *L'ideale educativo di J. Dewey*, Firenze, «La Nuova Italia», 1955; F. DE BARTOLOMEIS, *La pedagogia come scienza*, Firenze, «La Nuova Italia», 1953; E. CODIGNOLA, *Le «Scuole Nuove» e i loro problemi*, Firenze, «La Nuova Italia», 1946; ID., *Maestri e problemi dell'educazione moderna*, Firenze, «La nuova Italia», 1951 ed in particolare le *Introduzioni* alle traduzioni di *Scuola e società* (Firenze, «La Nuova Italia», 1949) e di *Esperienza e educazione* (Firenze, «La Nuova Italia», 1949).

turalismo socialista e sfrutti le proprie capacità latenti, se non vuol correre il rischio di perdere ogni credito sullo spirito moderno... Certo la grandezza genuina di un filosofo non va stimata solo dall'influsso da lui esercitato, ma anche e specialmente dagli effetti, buoni o cattivi, che la sua filosofia ha recato alla civiltà contemporanea o successiva. Da questo lato il diritto del Dewey alla fama è reso discutibile dal grande male che i suoi principi, informati a naturalismo sociale e sperimentalismo prammatico, hanno prodotto negli Stati Uniti»².

Perché ho riportato questo passo? Perché fossero chiari gli atteggiamenti assunti dai cattolici nei confronti di Dewey; giudizio sostanzialmente condiviso dalle riviste pedagogiche e didattiche e dai pedagogisti militanti in quell'area (a cominciare da Mario Casotti) anche sulla scia delle posizioni assunte da Maritain.

A distanza di tempo sarebbe quanto mai interessante confrontare il Dewey tradotto, presentato, annotato dai laici (in particolare da Borghi e da Visalberghi) e gli atteggiamenti assunti dai cattolici; da non dimenticare è il confronto critico dei comunisti e dei marxisti italiani (compresa la pedagogia marxista) nei confronti di Dewey³. Il tutto avvenne mentre, come dicevo, era in atto un serrato confronto internazionale sui temi dei modelli educativi e scolastici, in un periodo che registrava trasformazioni sociali, economiche, politiche, istituzionali quali il mondo non aveva mai registrato. In Italia, proprio alla fine degli anni Quaranta si parlava di Costituente della scuola ed i cattolici erano impegnati in prima persona a proporre e a difendere un modello educativo legato alla salvaguardia dei principi della spiritualità, della religiosità, della personalità in contrapposizione a quelli del naturalismo, del materialismo, della laicità. Sul terreno dell'attivismo si consumarono idee ed energie in difesa della scuola attiva secondo l'ordine cristiano cattolico, mentre sul versante laico e democratico profonda era la convinzione che erano in gioco va-

² Gli articoli furono pubblicati sulla «Civiltà cattolica» rispettivamente: q. 2240, vol. I, 16 febbraio 1952, pp. 417-428; q. 2243, vol. II, 5 aprile 1952, pp. 40-52, p. 52; q. 2245, vol. II, 3 maggio 1952, pp. 272-283, p. 272. R. FORNACA, *La pedagogia italiana contemporanea*, Firenze, Sansoni, 1982, pp. 178-179.

³ G. CIVES, *La filosofia dell'educazione in Italia oggi*, Firenze, «La Nuova Italia», 1978; A. GRANESE, *Introduzione a Dewey*, Bari, Laterza, 1973; AA.VV., *La filosofia italiana dal dopoguerra a oggi*, Bari, Laterza, 1985.

lori, idee, atteggiamenti, scelte, interventi non confondibili con lo schieramento confessionale.

Si aggiunga che la pedagogia italiana aveva vissuto i primi anni del secondo dopoguerra in un'atmosfera di intenso, ma non sempre chiaro rinnovamento. I valori della Resistenza e della democrazia costituzionale tardavano a penetrare nella scuola, ma anche nella cultura pedagogica; la maturazione politica fu, a questo riguardo, molto lenta sia perché cattolici e laici non avevano alle spalle una solida e continuativa tradizione, sia perché non era facile coniugare Maritain, Dewey, Marx e Gramsci con le rispettive posizioni politiche. Una pedagogia, inoltre, che era costretta a confrontarsi con il problematicismo, con l'esistenzialismo, con il pragmatismo ed in generale con le nuove correnti filosofiche, ma ancor più con la pedagogia scientifica e sperimentale, con la didattica e le nuove tecnologie educative avendo un tessuto culturale a questo riguardo molto cartilaginoso. Sono di quegli anni le discussioni sui rapporti tra filosofia e pedagogia, sulla pedagogia come filosofia applicata, mentre emergevano a fatica le impostazioni scientifiche (*La pedagogia come scienza* di De Bartolomeis è del 1953).

Sul versante filosofico l'articolo pubblicato nel 1948 da Nicola Abbagnano sulla «Rivista di filosofia» *Verso il nuovo illuminismo* ebbe una notevole risonanza e non solo per l'accostamento dell'esistenzialismo positivo al neo empirismo, ma per il ruolo filosofico che venne riconosciuto a Dewey. Non meno interessanti e significative risultano le posizioni critiche espresse da Banfi, Preti, Geymonat, tanto che Garin nell'opera *La cultura italiana tra '800 e '900* scriveva che Dewey «è stato, a un certo momento, un grande fatto del nostro sapere, e la sua nuova introduzione in Italia un fenomeno di grande rilievo. La sua opera non era certo nuova, e non solo fra iniziati; ma sottoposta a quel procedimento di riduzione e mutilazione caratteristico di decenni di cultura. Era interessante in quanto poteva accordarsi con taluni temi idealistici, anche se inconsapevolmente conquistati; e nel resto era da respingersi. Era, insomma, una testimonianza che giungeva dalle terre degli infedeli a conferma della vera fede»⁴.

⁴ E. GARIN, *La cultura italiana tra '800 e '900*, Bari, Laterza, 1962, p. 303; ID., *Cronache di filosofia italiana 1900-1943. Quindici anni dopo. 1945-1960*, vol. II, Bari, Laterza, 1966; N. AB-

Forse questa premessa è troppo riduttiva rispetto alla complessità delle situazioni e dei problemi di quegli anni; voleva soltanto servire a collocare e a capire il ruolo che ebbero gli studi di Corallo su Dewey, sulla pedagogia e sulla scuola americana. Sulla tempestività, sull'originalità e sull'apparato documentario (tengo molto a sottolineare questo aspetto) non ci sono dubbi; egli entrò nel vivo del dibattito con un peso non indifferente, perché conosceva nei fatti, nella realtà e negli scritti la scuola americana e quel che più conta aveva potuto registrare l'impatto e la presenza della pedagogia deweyana nell'America dell'immediato secondo dopoguerra; ne registrava la caduta d'interesse, proprio mentre in Italia si proponeva la pedagogia deweyana in termini di novità.

Ho più volte e in periodi storici diversi (anche in occasione dei miei studi sulla pedagogia italiana contemporanea) avvicinato l'opera di Gino Corallo *La pedagogia di Giovanni Dewey* e mi sono via via rafforzato nelle seguenti convinzioni:

1. L'impatto iniziale con Dewey è stato decisamente forte e corposo nel senso che pur dando spazio alle critiche, Corallo non ha mai sottovalutato l'apporto deweyano; di qui la necessità di una presentazione analitica, puntuale, circostanziata dell'attività e del pensiero di Dewey in tutte le sue articolazioni:

I. Fondamenti teoretici della nuova pedagogia (filosofia e filosofie; la nuova filosofia; lo sperimentalismo; la nuova pedagogia);

II. La natura umana e l'educazione (natura, mente e coscienza; l'individuo; l'impulso nella condotta umana; la pedagogia dell'azione);

III. L'uomo nella società (individuo e società; la questione sociale; l'organizzazione politica; la pedagogia sociale);

IV. Lo strumentalismo come base metafisica della pedagogia (la categoria del reale; la strumentalità del pensiero; la logica; l'educazione intellettuale);

V. Gli ideali degli uomini (i valori e l'esistenza; moralità e persona; l'intelligenza e i valori);

VI. Osservazioni critiche (dal fenomenismo empirico al contingentismo etico-pedagogico).

BAGNANO, *Verso il nuovo illuminismo*, «Rivista di Filosofia», XXXIX, 1948, pp. 313-332; N. BOBBIO, *Profilo ideologico del Novecento italiano*, Torino, Einaudi, 1986.

Questo è lo scheletro del libro, ma ne è anche la polpa nel senso che il titolo del libro dice molto di meno di quanto il libro contenga e per il periodo in cui fu redatto e pubblicato non era cosa di poco conto.

2. L'intenzione dichiarata di Corallo era di essere oggettivo, ma non era neutrale. Un'oggettività che faceva leva sul tipo di ricostruzione, ma soprattutto sull'utilizzazione delle fonti, degli scritti, delle critiche. A questo proposito è bene fare attenzione alla Nota bibliografica, ma non meno alle note a piè di pagina. I riscontri sono sempre puntuali ed i passi riportati quanto mai selezionati. La non neutralità è evidente nel tipo di interpretazione, nella Prefazione, nella Conclusione, nell'analisi delle posizioni pedagogiche e soprattutto filosofiche di Dewey. Una non neutralità che tende, però, a distinguere la ricostruzione dalla valutazione e bisogna riconoscere che ad uno studioso impegnato come Corallo non deve essere costata poca fatica; ma con i tempi che correvano non era fatica sprecata, data la tendenza diffusa più a polemizzare che a rendere chiara la materia del contendere.

È stato sempre per me oggetto di non semplice curiosità culturale il fatto che Corallo, pur insistendo sui limiti della filosofia deweyana cercasse in tutti i modi, usando anche il bisturi, di scoprire le eventuali valenze positive, dando sempre la parola all'autore. Poiché quello deweyano forse è l'ultimo «sistema» pedagogico nel momento del passaggio dalla pedagogia filosofica, dalla filosofia dell'educazione alla pedagogia scientifica è più che naturale che Corallo volesse verificare fino in fondo l'intelaiatura del suo pensiero.

L'operazione più sottile condotta da Corallo riguardava, tuttavia, la distinzione tra gli aspetti originali e fruibili del pensiero pedagogico deweyano e la pesantezza talora datata del suo pensiero filosofico. Ne scaturiva la tesi che esistevano due Dewey; il Dewey pedagogista ed il Dewey filosofo. Come pedagogista e come cattolico Corallo si dimostra più aperto e più disponibile nei confronti del primo che non del secondo. Posto in questi termini tutto l'asse della discussione si spostava nettamente sia nei confronti degli esegeti laici sia delle impostazioni cattoliche più o meno ufficiali. In termini molto semplici si potrebbe dire che la chiusura di Corallo è netta nei confronti della filosofia deweyana, mentre si dimostrava più possibilista nei confronti delle argomentazioni pedagogiche e delle problematiche educative. Non mancava di farlo rilevare Aldo

Visalberghi nel suo lavoro su *John Dewey* pubblicato nel 1951: «È uscito infine, assai di recente, un grosso volume di G. Corallo, *La pedagogia di J. Dewey*, pregevole per l'ampia informazione e la ricca bibliografia, ma d'impostazione critica assai debole. La tesi che vi è sostenuta è esattamente antitetica a quella qui esposta: il Dewey sarebbe un grande pedagogista *malgrado* la sua filosofia. Il libro sembra rispondere alle esigenze dell'attuale sincretismo pedagogico cattolico orientato a snaturare l'attivismo utilizzandone le forme esteriori e respingendone l'intima ispirazione profondamente innovatrice»⁵.

Occorre aggiungere che il quadro di riferimento di Corallo è sempre stato molto ampio; basterebbe citare gli scritti ed i lavori sulla scuola e sui dibattiti negli Stati Uniti⁶. Corallo non si è mai lasciato «incantare»; è sempre stato molto attento alle novità e nello stesso tempo alle contraddizioni, ai limiti, agli aspetti schematici e tradizionali. Si tenga presente che mentre la nostra letteratura anche durante il periodo del fascismo aveva seguito con attenzione quanto si pubblicava in America (basterebbe citare Pavese e Vittorini) la nostra pedagogia, per molti motivi, è sempre rimasta molto staccata sul piano dell'informazione ed è da sottolineare lo sforzo e l'impegno condotti in questa direzione, proprio per colmare un vuoto anche culturale, dagli autori già citati e dallo stesso Corallo.

Veniamo ora alle argomentazioni di Corallo dando spazio ad alcune citazioni significative. Sulla situazione italiana proprio alla fine della *Prefazione* che porta la data di Palermo, 18 dicembre 1949, scriveva: «Nel rinnovarsi degli sforzi, in tutte le nazioni civili, per l'instaurazione di un'educazione che assicuri agli uomini il benessere nella pacifica convivenza sociale, e nell'attuale ridestarsi in Italia dell'interesse per il contributo che il pensiero americano può recare a quest'opera di umana civiltà, ci sembra che il nostro lavoro possa tornare non del tutto inutile a quanti sono impegnati nello studio e nella pratica dell'educazione»⁷. In rapporto alle difficoltà incontrate, confessava che «la fatica che abbiamo durata nel

⁵ A. VISALBERGHI, *op. cit.*, p. 15.

⁶ G. CORALLO, *Idee e fatti nelle scuole d'America*, Salerno, Hermes, 1955; ID., *La didattica moderna negli Stati Uniti. Origini e sviluppi*, Brescia, «La Scuola», 1958; ID., *Attuali orientamenti della didattica negli Stati Uniti d'America*, «Pedagogia e Vita», 1972, n. 2, pp. 237-251.

⁷ G. CORALLO, *La pedagogia di Giovanni Dewey*, Torino, SEI, 1950, pp. XII- XIII.

comporre questo lavoro non è stata lieve, dato il grandissimo numero degli scritti del Dewey e, soprattutto, dato il nostro proposito di ridurre a una sintesi ordinata i vari aspetti del suo pensiero, sparsi in opere distanti nel tempo, e moltissime volte ripetuti e ripresi e riveduti in modo da lasciar trasparire all'evidenza una scontentezza mai superata e un bisogno sempre risorgente di chiarirsi»⁸.

Sul problema delle difficoltà che potevano presentare le opere di Dewey, Corallo non aveva dubbi: «Il Dewey è stato definito un autore "difficile" e "ambiguo". Difficile non ci è sembrato; ambiguo sí, di un'ambiguità però che investe l'essenza stessa della sua concezione e che non poteva perciò non manifestarsi anche nell'espressione»⁹. Accusava Dewey di non possedere la dote dell'ordine: «Egli parla un po' di tutto in ciascuno dei suoi libri e quasi anche dei suoi capitoli, onde non sono rare le pagine grigie, superficiali, talora stucchevoli (si vedano, per esempio, gli *Essays in Experimental Logic*). La preoccupazione di essere "concreto", il proposito, mille volte ripetuto, di evitare le trattazioni "tecniche" fanno sí che egli usi e abusi di paragoni e immagini pedestri che non sempre servono a render piú chiara l'idea e, alla lunga, lasciano perplessi perfino sulla stessa sostanza del suo pensiero»¹⁰.

Che cosa rimproverava Corallo a Dewey, specie sul piano filosofico? In primo luogo di essere caduto in «un fenomenismo ingenuo e acritico, che si ferma ai dati apparenti, non però quale conclusione di un problema ma quale materiale per una interessante descrizione»¹¹. Su questo tema Corallo tornerà nel lavoro su *Dewey* del 1957: «Il Dewey si ferma deliberatamente all'aspetto fenomenico della realtà, senza per altro sentire il bisogno di giustificare criticamente questo suo fenomenismo»¹². Sul piano dei rapporti tra filosofia e scienza oltre a rimproverare a Dewey di essere «ultratolemaico» (il che non era poco dato che il pensatore ame-

⁸ G. CORALLO, *Op. cit.*, p. XI.

⁹ G. CORALLO, *Op. cit.*, p. XI.

¹⁰ G. CORALLO, *Op. cit.*, p. XI.

¹¹ G. CORALLO, *Op. cit.*, p. 487.

¹² G. CORALLO, *Dewey*, Brescia, «La Scuola», 1957, p. 155.

ricano aveva insistito sulla necessità di una rivoluzione copernicana), sostenne che «il Dewey, che ha rimproverato a Kant di aver fondato la sua metafisica sulla fisica newtoniana e a Newton di aver pensato da filosofo tradizionalista, invece che da matematico, è caduto negli stessi peccati, elevando a principi dommatici nel suo sistema proprio gli aspetti più caduchi della fisica moderna, quelli cioè nei quali le proposizioni della fisica sono indebitamente tratte a conclusioni metafisiche di carattere positivistico (più o meno neo)»¹³. Sull'«infatuazione» di Dewey per la scienza, Corallo in una nota precisava: «Ed è curioso vedere come il Dewey, sotto questo rispetto, non abbia progredito di un passo; la sua *forma mentis* fondamentale è vecchia di almeno cinquant'anni. Lo stesso si dica dell'asserzione che il cristianesimo è ormai passato e inefficiente: il Dewey non si lascia sfuggire occasione per mostrare un grande desiderio di esserne il fossore definitivo»¹⁴.

Poche pagine più avanti Corallo sintetizzava i limiti delle posizioni deweyane: «*Cerebralismo* nella dottrina dell'arte, che viene estenuata a un comune fatto intellettuale e meccanicizzata con l'infallibilità e l'uniformità della critica estetica; *astrattismo* nella teoria religiosa che si risolve in uno squallido invito a trattare con intelligenza i fatti caratteristici dell'associazione umana; *contingentismo* etico, che, se ha un senso, conclude per un più razionale sfruttamento delle fuggevoli occasioni; *sperimentalismo* sociale e politico, che affida la soluzione dei grandi problemi sociali e politici unicamente all'impiego metodico dell'intelligenza e dell'esperimento; *metodologismo* filosofico, che fa della metafisica una critica dei beni contingenti, e, infine, *attivismo* pedagogico, che restringe l'educazione a una ricerca di opportunità: sono tutti nomi diversi per indicare l'unica idea cui sono man mano riducibili i vari capi della speculazione deweyana»¹⁵. La discriminante ed il metro di valutazione erano per Corallo la metafisica naturalistica di Dewey e la conseguente esclusione dell'assoluto: «La metafisica, abbassata al livello dell'esperienza, ne condivide ne-

¹³ G. CORALLO, *La pedagogia di Giovanni Dewey*, cit., p. 493.

¹⁴ G. CORALLO, *Op. cit.*, p. 258.

¹⁵ G. CORALLO, *Op. cit.*, p. 499.

cessariamente la precaria mutevolezza ed è quindi impari al compito, cui era stata chiamata, di servir da guida all'esperienza stessa»¹⁶; «profonda carenza del pensiero deweyano, la carenza, appunto, di un solido ancoraggio da cui il filosofare possa prendere sicuro le mosse, di un termine assoluto, *ultra quem non* che si sottragga al labile flusso dell'incessante mutamento. E questo, lo abbiamo visto, non può essere il mero fatto dell'esistenza»¹⁷.

La conclusione era che «la sua filosofia, lungi dal rappresentare un progresso nello sviluppo del pensiero, apportandovi il contributo di nuove e feconde idee e di nuove fertili vie di indagine, rappresenta piuttosto un'involuzione verso posizioni passate e in gran parte superate. Misurando sul tempo europeo, si direbbe che Dewey suona in ritardo di parecchie battute nella grande orchestra»¹⁸.

L'analisi avveniva sempre sul piano dei limiti filosofici: Dewey non riuscì mai a superare lo hegelismo; ambiguità tra posizioni psicologiche e metafisiche, insensibilità per l'assoluto; impossibilità di dedurre una morale dalla sua metafisica; determinismo «nel tentativo di spiegare "empiricamente" il fatto conscio della libertà»¹⁹; il procedere «per via di affermazioni gratuite e di indebite assimilazioni di concetti» riguardo al problema religioso²⁰.

Drastico era l'atteggiamento nei confronti dell'impostazione etica di Dewey: «La teoria deweyana mostra nella dottrina dei valori tutta la sua insufficienza e la sua vulnerabilità»²¹; «La morale dell'arbitrio: la teoria deweyana porta logicamente alla negazione di ogni moralità e all'arbitrio più spregiudicato»²²; «il punto essenziale è che questa teoria annulla i confini tra il bene e il male autorizzando, per conseguenza, qualsiasi

¹⁶ G. CORALLO, *Op. cit.*, p. 514.

¹⁷ G. CORALLO, *Op. cit.*, p. 514.

¹⁸ G. CORALLO, *Op. cit.*, p. 500.

¹⁹ G. CORALLO, *Op. cit.*, p. 326.

²⁰ G. CORALLO, *Op. cit.*, p. 534.

²¹ G. CORALLO, *Op. cit.*, p. 515.

²² G. CORALLO, *Op. cit.*, p. 521.

eccesso... alla sola condizione che esso sia intelligentemente organizzato»²³.

Riguardo al problema educativo e alla pedagogia deweyana Corallo procede ad un'analisi serratissima concludendo che «non si può non riconoscere nel Dewey questo senso dell'educazione che è sempre vigile e presente in tutta la sua opera, per cui egli, anche mentre esamina le questioni più astruse della metafisica, non perde d'occhio la loro connessione con la realtà umana e le loro implicazioni nella condotta degli uomini»²⁴. Nello stesso tempo si dichiara non d'accordo «sulla sistemazione teorica della sua dottrina pedagogica» e «sulla sua tendenza a privilegiare gli aspetti psicologici e a ricondurre nella sfera naturale problematiche a matrice spirituale, oltre alla sua indifferenza per un'etica centrata su una religione rivelata»²⁵. «Il Dewey, ribadiva Corallo, ha combattuto senza tregua contro quella "morte del pensiero" che è l'irrigidimento degli abiti e si è mostrato singolarmente aperto verso tutti i problemi della scienza, ma non ostante questo, e non ostante il suo risoluto proposito di concretezza e di aderenza alla cangiante realtà, a noi pare che egli, per quanto riguarda il suo fondamentale atteggiamento intellettuale, sia rimasto attaccato all'ottocento come un polipo allo scoglio»²⁶.

La *Conclusione* è tutta da leggere, allora come oggi, perché dà il senso di un confronto condotto, dicevo, in modo sistematico; Corallo non era la persona da scrivere un libro che gli era costata fatica, e credo tormento, solo per il gusto di fare i conti con il Dewey; premevano ben altre cose perché con Dewey e dietro Dewey e la pedagogia americana stava svolgendosi in Italia una battaglia che sembrava avere allora esiti incerti. Gli schieramenti laici e cattolici affilavano le armi (non è affatto eccessivo parlare in questi termini); Corallo se da un lato offriva argomentazioni sostanziose e documentate per dimostrare i limiti del caposcuola dell'attivismo laico non era né cieco né sordo verso la civiltà educativa presente nel pensiero e nell'attività di Dewey. Avvisava cattolici e laici che altro

²³ G. CORALLO, *Op. cit.*, p. 522.

²⁴ G. CORALLO, *Op. cit.*, p. 535.

²⁵ G. CORALLO, *Op. cit.*, pp. 546-550.

²⁶ G. CORALLO, *Op. cit.*, p. 552.

era il filosofo, altro il pedagogista e là dove il pedagogista non cedeva ad una filosofia superata, molti elementi potevano essere condivisi.

Riproduciamo alcuni passi che già allora fecero discutere: «Le critiche a cui abbiām creduto di dover sottoporre il pensiero del Dewey non devono però farci dimenticare le sue benemeritenze nel campo dell'educazione. A nostro modo di vedere queste si trovano soprattutto in talune applicazioni della psicologia alla pedagogia. La lunga pratica della scuola ha dato modo al Dewey di radunare un ricco materiale di esperienza, compito facilitatogli dalle sue non comuni doti di osservatore acuto e simpaticamente curioso della psiche umana e specialmente infantile. Questi dati, uniti ad alcuni sani e fecondi principi, costituiscono un corpo di sapere pedagogico da cui non può prescindere lo studioso dei problemi dell'educazione e che è suscettibile di applicazioni geniali e feconde, quando lo si tratti con lo spirito libero da preconcezioni di natura estranea alla pedagogia stessa. In altre parole, noi crediamo che il Dewey pedagogista sia superiore al Dewey filosofo e che la sua pedagogia, per essere veramente feconda, possa e debba sganciarsi dalla sua filosofia che l'appesantisce, la mortifica e la rende ultimamente infeconda perché inapplicabile»²⁷. Nel lavoro su Dewey del 1957 Corallo precisava ulteriormente: «Osservando la cronologia degli scritti del Dewey, è cosa facile notare come la sua pedagogia, almeno nelle parti fondamentali e sostanziali, avesse già ricevuto una piena formulazione precedentemente e indipendentemente dalle sue ricerche centrali in campo filosofico»²⁸.

Tra i punti, secondo Corallo, da accogliere «in ogni sana pedagogia» erano:

1. aderenza dell'educazione alla psicologia giovanile;
2. concetto dell'educazione, da parte dell'educando, come di un'*attività* vitale da cui deriva il principio della spontaneità dell'apprendimento che deve perciò sempre rispondere a un'esigenza veramente sentita e rientrare dentro una cornice di esperienza vissuta²⁹;

²⁷ G. CORALLO, *Op. cit.*, p. 534.

²⁸ G. CORALLO, *Dewey*, cit., p. 29.

²⁹ G. CORALLO, *La pedagogia di Giovanni Dewey*, cit., pp. 535-546.

3. suggerimenti didattici riguardanti non tanto le singole materie, quanto in generale l'educazione del pensiero. I «gradi» e le «tappe» del pensiero che non hanno grande interesse dal punto di vista logico o metafisico, sono invece significativi se si interpretano come gradi formali didattici (e Corallo faceva riferimento ai concetti di continuum psicologico, induzione, deduzione, analisi, concreto, astratto, al ruolo del linguaggio, all'esercizio dell'osservazione, all'esperienza, all'informazione). Lo convinceva meno l'abolizione della divisione tra le classi scolastiche considerandola come «una manifestazione di quel radicalismo sociologico che è così caro al Dewey»³⁰.

Da critico severo, non conformista, concludeva con una specie di presentazione delle armi a Dewey: «La cui opera, se pur non ci offre una soluzione accettabile dei massimi problemi della vita e del pensiero, è però ricca di feconde suggestioni e di geniali intuizioni: molte questioni, troppo trascurate e pure di importanza vitale per l'educazione, tornano così ad essere attuali dopo che Dewey le ha additate e le ha impostate con quella freschezza e originalità di concezione che è una sua spiccata caratteristica. In questo senso si può veramente chiamarlo, come è stato fatto, una "mente seminale", nel campo della pedagogia: da lui infatti è partita la spinta per le più svariate e, non di rado, feconde ricerche in campi nuovi del tutto ingiustamente trascurati, e a lui si deve il crescente interesse di sottrarre i problemi dell'educazione all'isolamento e all'astrazione, e collocarli al centro della vita stessa che dalla loro soluzione attende di essere sempre più arricchita e approfondita»³¹. Una chiusura che ritroviamo nel lavoro sempre su Dewey del 1957: «La pedagogia del Dewey è un appello reiterato e a certi momenti accorato perché l'educazione sia veramente una realtà, costruita e conquistata attraverso l'insonne e intelligente studio dell'educazione»³².

Nel contributo per le *Nuove questioni di storia della pedagogia* dedicato a John Dewey e la sua scuola (ed. 1977) precisava che «siamo però decisamente nel periodo del "dopo Dewey" e anzi nell'"oltre Dewey". Dewey

³⁰ G. CORALLO, *Op. cit.*, pp. 555-556.

³¹ G. CORALLO, *Op. cit.*, pp. 556-557.

³² G. CORALLO, *Dewey, cit.*, p. 189.

non entra più nel discorso pedagogico che oggi si va sviluppando su vie nuovissime che sembra abbiano invecchiato di decenni - in pochi anni - un "ieri" ancora cronologicamente recente... Segno chiaro che la recentissima pedagogia di avanguardia non trova più dei punti comuni sui quali intavolare un discorso col Dewey, tendendo così a consegnarlo alla storia, accanto ad altri *spiriti magni* dell'educazione, alla quale il Dewey guardò sempre con simpatia e concretezza, nonostante, o forse, in consegna del *realismo ingenuo* della sua filosofia»³³.

Scrivevo all'inizio che il mio contributo è molto limitato sia nel tempo sia rispetto alla produzione storica, filosofica e scientifica di Gino Corallo; ho ritagliato questo spazio perché lo ritengo significativo nell'ambito di un confronto che, sviluppatosi nell'immediato secondo dopoguerra, condizionò gran parte della cultura pedagogica italiana. Complicavano le cose parecchi elementi:

a. il ritardo di una conoscenza approfondita delle opere di Dewey, ma non meno di altri autori considerati capiscuola delle nuove correnti pedagogiche;

b. la difficoltà (e gli sforzi non furono né pochi né superficiali) di dare sostanza e credibilità ad una pedagogia che era rimasta irretita o nelle secche filosofiche e metafisiche o in un empirismo privo del necessario supporto scientifico e sperimentale;

c. la presenza massiccia di impostazioni ideologiche che rendevano difficile l'inserimento del dialogo, della razionalità, delle critiche non precostituite. Su Dewey il confronto fu quanto mai serrato perché sul versante delle proposte laiche Dewey si presentava ricco di risorse culturali e con le carte in regola sul piano del modello democratico; anche sul versante laico, però, i distinguo non furono pochi stante la sensazione e la convinzione che stessero maturando sistemi umani, culturali, filosofici, pedagogici, scolastici veramente alternativi rispetto al riformismo deweyano.

È significativo come la dizione del «dopo Dewey» abbia cominciato a circolare proprio in quegli anni e molto prima dell'introduzione in Italia delle opere di Bruner e della stessa contestazione. Ho anche ribadito che

³³ G. CORALLO, *J. Dewey e la sua scuola*, in: AA.VV., *Nuove questioni di storia della pedagogia*, vol. III, Brescia, «La Scuola», 1977, pp. 313-380, p. 367.

sarebbe quanto mai interessante proseguire gli studi già condotti sulle caratteristiche e modalità dell'inserimento del Dewey in Italia ed in particolare degli atteggiamenti assunti dai singoli pensatori e pedagogisti e all'interno delle diverse correnti. Stante la collocazione culturale e spirituale di Corallo l'indagine ulteriore dovrebbe riguardare il lavoro conoscitivo e critico condotto dalla pedagogia cattolica su Dewey.

Resta da sottolineare, al di là delle contrapposizioni e delle critiche, che la stagione deweyana produsse non pochi esiti positivi sul piano sia della prassi educativa, sia del rinnovamento delle idee e costrinse a non pochi ripensamenti, proprio per le caratteristiche del pensiero deweyano che si presentava come un sistema aperto, problematico. Chi ha vissuto quella stagione ricorda quanto fervide ed appassionate fossero le discussioni sui principi della laicità, della democrazia, della socialità, dell'esperienza, dell'intelligenza, della creatività, della scienza, della religiosità, accanto ad un'avvertita necessità di una rifondazione della filosofia e della scienza dell'educazione.

L'aver scavato all'interno del pensiero deweyano e l'averlo fatto conoscere resta un indubbio merito di Gino Corallo, anche perché non poche volte succede che i critici più documentati sono proprio quelli che più contribuiscono a diffondere le idee con le quali magari non sono in sintonia. Il ponte può essere costituito da una comune sensibilità per le problematiche educative. C'è ancora da sottolineare che la rilettura delle opere pubblicate in quel periodo di e su Dewey riserva e produce non poche sollecitazioni culturali ed in primo luogo la sensazione di vivere, ora, in un'epoca filosoficamente opaca e pedagogicamente priva di quelle tensioni che resero irripetibili gli anni nei quali laici e cattolici si misurarono su Dewey e non solo su di lui.

JOHN DEWEY NELLA CULTURA ITALIANA DELL'IMMEDIATO DOPOGUERRA

Giuseppe Trebisacce

Autore nel 1949 di un'opera di «lunga lena» su *La pedagogia di Giovanni Dewey*¹, fonte ai suoi tempi di molti consensi e di vivaci polemiche, Gino Corallo è sicuramente uno degli iniziatori di quel processo di conoscenza e per certi aspetti di assimilazione critica del pensiero dell'americano che, iniziato nell'immediato secondo dopoguerra, a tutt'oggi non può dirsi ancora concluso. Tale processo è in gran parte determinato dall'esigenza acutamente avvertita dalla cultura italiana del tempo di liberarsi da una tradizione di pensiero fortemente dominata dall'idealismo - sia nella versione attualistica di Gentile che in quella storicistica di Croce - e caratterizzata da una netta chiusura verso esperienze culturali maturate all'estero, in Europa e negli Stati Uniti. «Allargatisi e superati i limiti di un'angusta visione nazionalistica della cultura che ha rispecchiato la situazione ufficiale italiana di circa un ventennio (...), abbiamo sentito - scrive Cafaro - il bisogno di aggiornarci e di conoscere a fondo ciò che i rappresentanti spirituali di un mondo che ci era stato presentato come diverso, anzi opposto al nostro, hanno scritto ed insegnato per i loro popoli»².

Non bisogna però pensare che il nome di Dewey sia completamente sconosciuto alla cultura italiana di prima del secondo dopoguerra. Il pensiero dell'americano comincia a circolare in Italia già nei primi decenni

¹ G. CORALLO, *La pedagogia di Giovanni Dewey*, Torino, SEI, 1949.

² F. CAFARO, *Dewey e la critica italiana*, «Rivista critica di storia della filosofia», 1951, n. 4, p. 427.

del secolo ad opera dell'Aliotta e del Vailati³ e conosce una qualche notorietà soprattutto negli anni del predominio idealistico, allorché le sue posizioni vengono inquadrare negli schemi della filosofia dominante. Questa tendenza interpretativa annovera sostenitori di grande rilievo. Ugo Spirito vede nell'americano il filosofo «più soggettivista dei pragmatisti», quello che con maggiore determinazione combatte l'oggettività positivista e attribuisce forte peso al soggetto nel processo conoscitivo, senza per questo riuscire a superare le difficoltà e le contraddizioni proprie di ogni puro soggettivismo⁴.

Dal canto suo Guido De Ruggiero considera lo strumentalismo di Dewey molto distante dalle «premesse pragmatistiche e strumentalistiche iniziali» e dunque vicino alle posizioni idealistiche, a causa del suo concepire dinamicamente la realtà e del suo intendere l'esperienza come «un farsi» più che come «un già fatto»⁵.

Sul piano pedagogico Giuseppe Lombardo Radice sottolinea gli elementi di concordanza più che di differenziazione tra le posizioni di Dewey e quelle dell'idealismo pedagogico al fine di confermare la teoria idealistica sull'educazione, la sola in grado di fondare un'educazione libera, spontanea e creatrice⁶.

Tale linea interpretativa produce un'oggettiva riduzione e mutilazione del pensiero di Dewey e una sostanziale incomprensione del suo reale significato. A ragione qualcuno scrive che «il pensiero deweyano aveva finito per essere un piccolo rivolo nel fiume maggiore dell'idealismo italiano. In realtà del pensiero deweyano si era accolto e messo in evidenza ciò che meglio rispondeva a certi atteggiamenti della nostra tradizione neohegeliana, con una sostanziale indifferenza per quella che poteva

³ A. ALIOTTA, *La reazione idealistica contro la scienza*, Palermo, «Optima», 1912; G. VAILATI, *Scritti*, Firenze, Seeber, 1911.

⁴ U. SPIRITO, *Il pragmatismo nella filosofia contemporanea*, Firenze, Vallecchi, 1921.

⁵ Dall'Introduzione di G. De Ruggiero a J. DEWEY, *Ricostruzione filosofica*, Bari, Laterza, 1931.

⁶ G. LOMBARDO RADICE, *L'impostazione del problema pedagogico in J. Dewey*, «L'educazione della Svizzera italiana», 1927, n. 3, successivamente ripubblicato in «L'educazione nazionale», 1930, pp. 281-287.

essere la sua originalità di posizioni e di atteggiamenti»⁷. Rispetto a quella linea interpretativa, la lettura che del pensiero e dell'opera del filosofo americano propone la cultura italiana del secondo dopoguerra è sicuramente più varia e problematica, anche se non si può certo dire del tutto superato l'atteggiamento «concordistico» inaugurato dall'idealismo e proseguito nel periodo postbellico da una parte considerevole della nostra cultura. Osserva opportunamente a questo proposito Garin che in quel periodo «Dewey entrò sotto il segno di un certo "concordismo", diverso, senza dubbio, da quello "idealistico", ma pur sempre "concordismo". Al quale conviene por mente, se si vogliono intendere vivaci reazioni e asprezze polemiche, altrimenti non facili a giustificarsi»⁸.

Sono soprattutto esponenti della cultura cosiddetta «laica» quelli che si mostrano più aperti e disponibili ad accettare lo spirito del messaggio deweyano. Dopo gli orrori della follia bellica e l'esplosione di tendenze irrazionalistiche come quelle avutesi nella prima metà del secolo, John Dewey viene visto come «il simbolo di una nuova frontiera a cui gli uomini potevano ormai mirare e alla cui conquista la filosofia poteva collaborare come strumento critico e spregiudicato, uno strumento cioè che rendeva capace di affrontare i "problemi di tutti" senza illusioni o presunzioni di soluzioni definitive o di garanzie ontologiche, ma anzi come stimolo a una continua revisione critica sotto la spinta delle modificazioni della situazione tanto naturale che storica e sociale, in entrambe le quali era insopprimibile il continuo scontro tra fattori di precarietà e di stabilità»⁹. Rappresentanti più in vista di questa posizione sono i filosofi Abbagnano e Bobbio attorno a cui si raccoglie una schiera di giovani intellettuali accomunati dalla convinzione di un necessario e improrogabile «ritorno alla ragione», ad una ragione critica e umana, promotrice di un nuovo illuminismo, meno rigido e ingenuo di quello precedente¹⁰.

⁷ G. FEDERICI VESCOVICI, *La fortuna di J. Dewey in Italia*, «Rivista di Filosofia», 1961, n. 1, p. 53.

⁸ E. GARIN, *Cronache di filosofia italiana*, Bari, Laterza, 1966, vol. II, p. 569.

⁹ V. VERRA, *Costanti e parabole*, in: N. BOBBIO e altri, *La cultura filosofica italiana dal 1945 al 1980*, Napoli, Guida, 1982, p. 67.

¹⁰ N. ABBAGNANO, *Verso il nuovo illuminismo. J. Dewey*, «Rivista di Filosofia», 1948, pp. 3-15; e l'*Introduzione* a J. DEWEY, *Esperienza e natura*, Torino, Paravia, 1949.

Sul piano pedagogico Borghi, Visalberghi, De Bartolomeis e Laporta sono i piú noti studiosi del pensiero di Dewey e i piú impegnati a curarne l'illustrazione e la diffusione tra quanti si mostrano interessati al rinnovamento delle strutture scolastiche e ad elaborare sull'esempio tracciato dall'americano una teoria educativa affrancata dalle ipoteche idealistiche e spiritualistiche. I fondamenti del suo pensiero filosofico vengono esaminati in stretto rapporto con le sue elaborazioni pedagogiche. Così Borghi in un esame ricostruttivo della concezione pedagogica deweyana ne mette in rilievo la matrice hegeliana esplicantesi nella concezione del carattere dinamico e creativo del pensiero, e l'impianto pragmatistico che fa dell'esperienza l'elemento di «interazione fra l'individuo e il suo ambiente» e dell'intelligenza «lo strumento che la realtà si foggia per superare gli ostacoli che sorgono lungo la linea del suo sviluppo ad un grado elevato di esso»¹¹. La fine della tradizionale antitesi di esperienza e pensiero è per Borghi il punto di partenza dell'impostazione deweyana che si articola in tre concetti fondamentali strettamente correlati tra loro e relativi allo sviluppo spirituale del fanciullo, alla natura attiva e dinamica dell'apprendimento e alla finalità sociale dell'educazione.

Nella presentazione del pensiero dell'americano Borghi non manca di evidenziare alcuni limiti. In particolare Dewey non riesce a suo giudizio a spiegare come l'intelligenza, che è il prodotto ultimo della natura, possa esserne poi fattore di consapevole trasformazione, né come la coscienza, che è frutto della realtà nel suo farsi, possa poi agire come norma e criterio di ideali proposti alla vita associata¹². Non manca inoltre di sottolineare alcuni punti di contatto con il marxismo. Entrambe le concezioni - afferma Borghi - «hanno dissolto la concezione tradizionale di un'attività intellettuale come mera contemplazione di una realtà ad essa preesistente ed hanno sviluppato una visione dinamica del reale entro cui il pensiero si colloca come momento costruttivo e pertanto come intrinsecamente congiunto col volere»¹³. Sul piano educativo sia Dewey che Marx hanno presente l'uomo come motivo del loro impegno: «uma-

¹¹ L. BORGHI, *I fondamenti della concezione pedagogica di John Dewey*, «Rivista critica di storia della filosofia», 1951, n. 4, pp. 348-349.

¹² Cfr.: T. TOMASI, *Scuola e pedagogia in Italia, 1948-1960*, Roma, Editori Riuniti, p. 63.

¹³ L. BORGHI, *Op. cit.*

nizzare l'uomo e aiutare l'emancipazione delle moltitudini viventi in condizioni disumane» è l'obiettivo della loro visione educativa¹⁴. Le affinità riscontrate non devono far trascurare le divergenze tra i due che divergono sempre più marcate man mano che il loro pensiero si va maturando e orientando: «mentre nel tedesco prevale il politico che formula la sua dottrina in vista di un'azione rivoluzionaria, nell'americano prevale il filosofo che elabora su un piano teorico proposte di riforme sociali rimanendo fedele a motivi liberali»¹⁵.

Una posizione sostanzialmente analoga a quella di Borghi è assunta da Giulio Preti, autore di un tentativo di avvicinamento del pragmatismo al marxismo «di cui, sotto certi aspetti, sembra quasi il fratello più giovane». Il punto di contatto tra le due filosofie è visto nel fatto che entrambe concepiscono l'attività pratico-sensibile come «la base e l'essenza fondamentale dell'uomo e di tutta la vita spirituale»¹⁶. Preti considera l'americano come «il pensatore che più assomiglia a Marx, di cui condivide, nelle sue concrete analisi culturali anche se non del tutto nella teoria, il materialismo storico»¹⁷, pur se non dimentica le differenze tra i due: Marx è l'assertore della rivoluzione radicale attuata dalle masse col metodo della lotta di classe mentre Dewey è il filosofo della democrazia e dell'utopia riformista «secondo la quale si possono migliorare le condizioni della società senza alterarne la fondamentale fisionomia»¹⁸.

Qual è il significato di questi tentativi di imparentamento di filosofie e autori tanto diversi tra loro? A noi sembra che Garin colga nel segno quando scrive che «attraverso *quel* Dewey e *quel* pragmatismo (...) venivano, se non dati per risolti, almeno attenuati al massimo i contrasti più netti: fra *natura* e *storia*, fra metodi delle scienze storiche e delle scienze della natura, e fra visioni opposte della società». Il risultato è «una trop-

¹⁴ T. TOMASI, *Op. cit.*, p. 65.

¹⁵ Ivi, p. 66.

¹⁶ G. PRETI, *Il pragmatismo, che cos'è*, «Il Politecnico», 1946, n. 33-34.

¹⁷ Ibidem.

¹⁸ G. PRETI, *La ricostruzione filosofica della società nel pensiero di John Dewey*, «Studi filosofici», 1949, n. 36.

po limitata e tendenziosa lettura di Marx e, soprattutto, una "riduzione" di Marx operata con un preciso significato "politico"¹⁹.

Contro questi tentativi reagiscono, e a volte molto duramente, uomini di cultura come Banfi, Colletti e altri i quali, da posizioni marxiste, da un lato prendono le distanze dalle proposte deweyane evidenziandone il carattere utopistico e gli elementi espressivi di interessi inconfondibilmente borghesi e dall'altro assumono una posizione critica nei confronti di quanti vanno riduttivamente proponendo impossibili convergenze ed equazioni fra pragmatismo e filosofia della prassi.

Valentino Gerratana vede nel «feticismo dell'esperienza» il fondo idealistico del pragmatismo americano e sottolinea la funzione conservatrice svolta da Dewey nella società statunitense²⁰. Sostanzialmente affine è la posizione di Giovanni Cherubini (Lucio Colletti) per il quale lo strumentalismo deweyano rimane estraneo allo spirito del marxismo, anzi tra le due correnti di pensiero vi è una contrapposizione radicale²¹. Sul piano pedagogico Mario Casagrande critica l'impostazione «pedagogistica» data da Dewey al problema della democrazia e del cambiamento sociale: «l'impostazione pedagogica del problema sociale e della democrazia non è che la conseguenza del suo [di Dewey] sociologismo intellettualistico, che vede nelle idee, ed in specie nella scienza, i fattori promotori del divenire sociale»²².

Tali giudizi, indubbiamente duri e pesanti, nei riguardi di Dewey, se da un lato sono la conseguenza del clima di guerra fredda allora esistente, nel quale l'obiettivo della polemica marxista è quello di reagire alla pesante ingerenza americana nella vita anche culturale del nostro paese, dall'altro sono il segno di un'appropriazione assai poco critica e aperta del marxismo da parte di questi autori. Da questo punto di vista, molto

¹⁹ E. GARIN, *Op. cit.*, p. 573.

²⁰ Cfr.: V. GERRATANA, *Filosofia americana e filosofia europea*, «Società», 1951, n. 3, pp. 478-487.

²¹ Cfr.: G. CHERUBINI, *Strumentalismo e materialismo dialettico*, «Società», 1952, n. 1, pp. 63-79.

²² M. CASAGRANDE, *Scuola, società e democrazia*, «Società», 1949, n. 4, p. 665.

piú equilibrata e approfondita, anche se non meno dura, ci sembra l'interpretazione che del pensiero del filosofo americano dà Antonio Banfi. Autore di uno studio rimediale su Dewey, il filosofo del razionalismo critico, ormai approdato al marxismo, dopo aver identificato i pregi dell'impostazione antropologico-filosofica di Dewey nell'«antidogmatismo» e nella «definitiva rinuncia ai problemi eterni, per i problemi contingenti, posti in termini di esperienza oggettiva», ne mette in rilievo i limiti. I quali consistono nell'aver considerato l'uomo alla maniera feuerbachiana, come realtà empirica concepita e fissata «in una sua astratta forma e struttura universale, in una "natura" caratterizzata da una linea unitaria ideale di sviluppo, da un "dover essere" che dà coerenza e direzione alla sua empiricità». Al pari dell'uomo di Feuerbach, quello di Dewey «è pur sempre un "uomo in generale", non l'umanità concreta e costruttiva di sé e del mondo, degli uomini e della storia»²³. Le conseguenze del suo antropologismo si fanno sentire sul piano logico e etico. Su quest'ultimo l'etica si riduce ad un'etica astratta della natura umana: «non è l'uomo storico che ne è il soggetto, ma l'uomo in generale, e questa generalità si caratterizza in un sistema piú o meno coerente di valori ideali. Non stupisce quindi che nell'ultima fase del pensiero deweyano, l'idealità dei valori si consolidi e si astragga dai problemi concreti degli uomini»²⁴.

In questa situazione di dualità tra idealità e storia, tra teoria e realtà, fa la sua comparsa l'educazione come elemento di mediazione e di ricordo tra i due poli del dualismo. E Banfi lo mette puntualmente in evidenza: «Che questa etica possa apparire particolarmente efficace nella sfera pedagogica, dove, nonostante tutto, è tradizionalmente assunto e mantenuto come principio pratico il "dover essere", la distanza tra l'essere e l'ideale, e la retorica dell'ammonimento, del precetto, della disciplina (...) è di casa ed esercita una funzione, non ha nulla di strano»²⁵.

Un altro riferimento all'esito «pedagogistico» dell'antropologismo deweyano è contenuto in chiusura del saggio, allorché Banfi presenta la

²³ A. BANFI, *Ripensando a Dewey*, «Rivista critica di storia della filosofia», 1951, n. 4, p. 272.

²⁴ Ivi, p. 273.

²⁵ Ibidem.

filosofia dell'americano come «l'ultimo riflesso della coscienza universale e progressiva della borghesia, quale in America discende dalla tradizione di Franklin e di Jefferson. Ma mentre in questi grandi pionieri tale coscienza è energia di lotta e capacità costruttiva perché corrisponde a un'effettiva realtà sociale, qui essa è poco più di un complesso ben architettato di idee, un paradigma ideale, che trova la sua attualità nella retorica e nell'*intenzione edificante della pedagogia*»²⁶.

Dinanzi a questi giudizi dichiaratamente critici espressi da Banfi sull'opera pedagogica e filosofica di Dewey qualcuno potrebbe richiamare quelli di tutt'altro tenore espressi dal medesimo qualche anno prima. In effetti nell'arco di un decennio l'atteggiamento banfiano su Dewey subisce alcuni mutamenti rapportabili alla dinamica della propria biografia intellettuale oltre che a quella della situazione interna e internazionale. Si può però sicuramente affermare che anche nei momenti di maggiore vicinanza o distacco, lo sforzo di Banfi si rivolge sempre a comprendere il significato storico del pensiero deweyano e la sua interna struttura teorica senza pregiudizi o preconcetti di sorta e con un atteggiamento immune da logiche concordatarie e opportunistiche²⁷.

Critica e diffidenza verso il filosofo e pedagogista americano esprimono anche i cattolici preoccupati di vedersi trascinati dallo schieramento laico in un pericoloso braccio di ferro sulla prerogativa dell'educazione. Da qui il giudizio severo su Dewey espresso da «La Civiltà cattolica» e da singoli pensatori.

Allarmata dal crescente favore incontrato in Italia dal pensiero di Dewey, la rivista dei gesuiti rivolge una serie di critiche al pensatore americano. Recensendo due sue opere si mette in evidenza il «senso di vuoto» che contrassegna tutta la sua produzione a causa soprattutto del riconoscimento dei veri motivi del soprannaturale e delle potenti leve del Cristianesimo. Proprio perché non fa cenno alla dimensione morale e religiosa dell'educazione, la pedagogia di Dewey invece della socializzazione dell'allievo sortisce l'effetto antitetico dell'inselvaticimento: «Dio

²⁶ Ivi, p. 274. Corsivo nostro.

²⁷ Cfr.: G. MARI, *Banfi interprete di Dewey*, «Riforma della scuola», 1976, nn. 8-9, pp. 28-29.

non c'è; lacuna grave, inspiegabile in un sistema che si propone di educare tutto l'uomo»²⁸. In alcuni articoli pubblicati l'anno successivo la rivista rincara la dose delle critiche. In essi si contesta la definizione di «eminente filosofo» a Dewey attribuita dall'«American Digest» e si sottolineano i guasti prodotti nel sistema scolastico e sociale americano dai suoi principi «ispirati a naturalismo sociale e sperimentalismo pragmatico»²⁹. Il rigido naturalismo che sta alla base della sua filosofia lo porta da un lato a negare l'esistenza di Dio e di ogni forma di trascendenza e quindi ad escludere ogni genere di insegnamento religioso dalle scuole pubbliche, e dall'altro ad ammettere «un'assoluta continuità» tra l'uomo e la natura che consente al primo di integrarsi nella seconda e di realizzare, confidando nell'autonomia della ragione, lo scopo della propria esistenza³⁰.

Sul piano dell'applicazione concreta dei suoi principi pedagogici si contesta la pretesa di sostituire nella pratica educativa, in nome di un malinteso attivismo, l'arbitrio e il gioco alla disciplina e al lavoro «che sono stati sempre l'essenza dell'educazione sin dall'inizio della storia», e l'iniziativa dell'alunno all'autorità dell'insegnante; si criticano l'identificazione di moralità e metodo scientifico e l'introduzione dell'istruzione sessuale nelle scuole ritenendola tra le cause principali dell'aumento dei divorzi e dei delitti e quindi della decadenza dei costumi e della morale nella società americana³¹.

Non meno severo ma più riferito ai fondamenti del pensiero filosofico e pedagogico deweyano è il giudizio di Gino Corallo, autore del poderoso lavoro monografico sull'americano, che ha dato luogo al presente discorso.

Dopo aver presentato in maniera oggettiva («il Dewey col Dewey») e sistematica le linee direttive del pensiero dell'americano così come si è

²⁸ Cfr. «La Civiltà cattolica» del 10 marzo 1951.

²⁹ J. G. HARDON, *La leggenda di John Dewey nel campo dell'educazione americana*, «La Civiltà cattolica», 1952, quad. 2445, p. 272.

³⁰ Cfr.: J. G. HARDON, *John Dewey antesignano del naturalismo americano*, «La Civiltà cattolica», 1952, quad. 2440, p. 422 e 427.

³¹ Cfr.: J. G. HARDON, *La leggenda di...*, cit., pp. 272-273.

andato svolgendo nel corso della sua lunghissima attività di studio, il pedagogo cattolico concentra nella parte conclusiva le sue osservazioni critiche le quali, per il fatto di scorgere «una stretta interdipendenza tra pedagogia e metafisica che rende quella soggetta agli stessi errori, alle stesse incertezze e alle stesse contraddizioni di questa», si accentrano sulla visione del problema metafisico, senza per questo trascurarne gli altri aspetti (gnoseologico, morale, religioso e educativo): «una metafisica senza assoluto implica un'azione senza norma morale e quindi una pedagogia cieca abbandonata al capriccio o all'opportunismo»³². Sul piano metafisico, concependo la realtà «come un complesso empirico» dove tutto «si qualifica come *evento naturale*, come *cosa che è*», Dewey si fa assertore di un rigoroso monismo che sfocia in un «fenomenismo ingenuo e acritico, che si ferma ai dati apparenti, senza andare al perché della realtà»³³. Ne deriva una sorta di materialismo positivista che è la logica conseguenza della separazione di filosofia e metafisica: questa «abbassata al livello dell'esperienza, ne condivide necessariamente la precaria mutevolezza ed è quindi impari al compito (...) di servir di guida all'esperienza stessa»³⁴. Il suo concetto di esperienza e il suo metodologismo rivelano una mentalità fondamentalmente incapace «di vedere un problema nella totalità delle sue implicazioni, anche le più remote» e di elaborare filosoficamente i concetti «i quali sono assunti di peso dalle scienze positive e spesso anche, con ostentata preferenza, dall'uso volgare»³⁵.

Riguardo al problema della conoscenza, Dewey «non è riuscito a superare mai nettamente (...) la fondamentale ambiguità del suo pensiero che lo porta ad alternare continuamente, e talora a confondere insieme, la considerazione psicologica con quella metafisica»³⁶. La conseguenza è una mancanza di chiarezza sul problema del soggetto conoscente e su quello della conoscenza in generale. Sul primo egli privilegia ora «l'individuo umano» o «mente individuale» ora la socialità intesa come «cate-

³² G. CORALLO, *La pedagogia di Giovanni Dewey*, cit., p. 485.

³³ Ivi, p. 487.

³⁴ Ivi, p. 488.

³⁵ Ivi, p. 494.

³⁶ Ivi, p. 501.

goria generale nella quale soltanto gli esseri si manifestano compiutamente»³⁷. Sul secondo problema riconosce la necessità di ricorrere alla «ricerca della ricerca» per sapere cos'è il pensiero, di partire cioè dalla «conoscenza delle condizioni della conoscenza, anteriore e condizionante ogni specifico caso di conoscenza». In altre parole, la validità di una conoscenza rinvia ad una conoscenza anteriore, ma in altri luoghi Dewey sembra negare la possibilità del ricorso a un qualsiasi presupposto per la conoscenza di un fatto di conoscenza. Siccome però un fatto non può dare nessuna spiegazione di sé, la conseguenza è allora per Corallo che «una conoscenza fondata su basi rigorosamente monistiche deve negarsi come conoscenza perché non può ammettere la compossibilità dell'idea col fatto: è illusorio parlare di "idee" dove queste non possono sollevarsi dal livello informe dei dati»³⁸.

Le conseguenze di tali ambiguità e incertezze si fanno sentire anche sul piano della logica dove è dato riscontrare «un curioso dualismo di opposte esigenze» nel momento in cui la realtà da indicare è a volte hegelianamente negata all'elemento singolare, empirico e concreto, a volte assegnata invece agli eventi della storia «così come sono». In tal modo Dewey incorre nel medesimo difetto di coloro cui rimprovera il solco scavato tra la mente e la natura e colmato in modo ancor più artificiale³⁹. In ciò è da vedere il segno di una profonda carenza del pensiero deweyano, «la carenza di un solido ancoraggio da cui il filosofare possa prendere sicuro le mosse»⁴⁰.

La mancanza di tale solido fondamento produce delle conseguenze sul piano dell'etica e della pedagogia. Sul piano etico la teoria deweyana dei valori:

a) si dimostra incapace di fondare un qualsiasi sistema morale: ponendo nella realtà quale unica costante il mutamento, non è possibile senza contraddirsi qualificare in alcun modo il cambiamento. D'altra parte

³⁷ Ibidem.

³⁸ Ivi, p. 507.

³⁹ Ivi, p. 513.

⁴⁰ Ivi, p. 514.

la moralità, intesa come «reintegrazione dell'azione», non ha senso «non corrispondendovi nulla nella realtà empirica che possa additarsi come un fatto distintivamente e esclusivamente "morale"»⁴¹;

b) porta logicamente alla negazione di ogni moralità e all'arbitrio più spregiudicato: attribuendo all'intelligenza la funzione moralizzatrice dell'azione («agire intelligentemente è agire moralmente bene»), la teoria deweyana esclude la possibilità del ricorso a un qualsiasi modello morale e «annulla i confini tra il bene e il male autorizzando, per conseguenza, qualsiasi eccesso... alla sola condizione che esso sia intelligentemente organizzato»⁴². Per questo non ha senso l'affermazione del carattere tutto sociale della morale, perché rimangono fuori da ogni spiegazione sociale i concetti di «bene» e di «male» con cui si misurano gli affari sociali;

c) risolve la libertà in una negazione di ogni vero e autentico concetto di libertà, scadendo in un assoluto determinismo: concependo la libertà nei suoi aspetti pratici (la libertà - dice Dewey - va cercata negli eventi attuali, è azione intelligente e conoscenza delle conseguenze future), non affronta la questione metafisica di essa, il che porta ad una sua negazione.

Sul piano pedagogico, le premesse teoriche del pensiero deweyano sopra evidenziate mettono capo ad un concetto di educazione fondato sui principi della continuità e dell'interazione, per cui l'educazione è fine a se stessa, non ha un fine al di fuori di se stessa e non ha un termine, coincidendo con tutto il processo vitale⁴³. Senza un fine e una direzione, l'educazione si risolve in una crescita libera, spontanea e incontrollata degli impulsi e delle attività istintive del fanciullo. Per di più, se l'educazione in quanto «sviluppo per lo sviluppo» non ha termine, è assurdo «volarla subordinare a un futuro che, quando sia giunto, sarà altrettanto pre-

⁴¹ Ivi, p. 520.

⁴² Ivi, p. 522.

⁴³ Ivi, p. 536.

sente di quello stesso presente che momentaneamente viene per esso sacrificato»⁴⁴.

In conclusione, il giudizio di Corallo sul sistema pedagogico deweyano è fortemente critico: «il quadro della pedagogia del Dewey (...), che è pure testimonianza dello sforzo tenace di tutta una vita (...), non offre al nostro sguardo una visione complessivamente coerente e quindi accettabile. Per noi rimane fundamentalmente e irrimediabilmente sbagliato»⁴⁵. Un giudizio così categorico non gli impedisce però di apprezzare in Dewey la passione per la giustizia e il benessere tra gli uomini, il lungo e appassionato studio dei problemi dell'educazione⁴⁶, oltre che l'opera ricca di feconde suggestioni e di geniali intuizioni⁴⁷. Ne vien fuori un Dewey pedagogista che, pur con tutti i limiti individuati, è superiore al Dewey filosofo; la sua pedagogia allora, se vuole essere veramente feconda, deve sganciarsi dalla sua filosofia «che l'appesantisce, la mortifica e la rende ulteriormente infeconda perché inapplicabile»⁴⁸. Col che si opera una scissione tra filosofia e pedagogia che lo studioso americano durante tutto l'arco della sua vita ha cercato risolutamente di superare.⁴⁹

⁴⁴ Ivi, p. 540.

⁴⁵ Ivi, p. 551.

⁴⁶ Ivi, p. 553.

⁴⁷ Ivi, p. 556.

⁴⁸ Ivi, p. 554.

⁴⁹ Ci permettiamo di rinviare al nostro *L'educazione tra ideologia e storia*, Cosenza, Pellegrini, 1983, soprattutto al capitolo VI, pp. 151-201.

PARTE SECONDA

Scorci e prospettive in educazione

ARTE E SCIENZA: OBIETTIVI PRIMARI DELL'EDUCAZIONE CONTEMPORANEA

Leone Agnello

«Di fronte alla molteplice varietà delle immagini mitiche, dei dogmi religiosi, delle forme linguistiche e delle opere d'arte, il pensiero filosofico svolge una funzione generale unitaria, onde collegare tutte queste creazioni». Mito, religione, arte, linguaggio e la stessa scienza possono dunque considerarsi come «variazioni di un comune tema - ed è compito della filosofia indicare e rendere comprensibile tale tema»¹.

Con queste parole il Cassirer afferma e sintetizza il suo punto di vista sulla funzione e sui compiti dell'intenzione e della riflessione filosofica nel complesso e variegato orizzonte della cultura contemporanea: il senso ancora oggi valido e produttivo della prospettiva filosofica sta nel fatto che essa tende ad esplicitare, in modo specifico e peculiare, l'esigenza strutturale di fondo dello spirito umano, e cioè quella di semantizzare e mediare in unità la varietà dei processi e dei rapporti più significativi ed importanti dell'esperienza, in un momento storico particolarmente difficile, quello attuale, in cui l'accresciuta consapevolezza della complessità e della «pluralità» porta alla ribalta la minaccia reale che questa sovrabbondante ricchezza di contenuti si trasformi in una sostanziale perdita del significato più profondo dell'umanità. In questa sua funzione unificatrice e datrice di senso, la filosofia deve oggi, secondo il Cassirer porre sempre più l'accento non tanto sull'unità del prodotto e del risultato, quanto sulla struttura del «processo» e sul dinamismo interno dell'aspi-

¹ E. CASSIRER, *An Essay on man, An Introduction to a philosophy of human culture*, New Haven, Yale Univ. Press, tr. it. di C. D'Altavilla, Roma, Armando, 1968, p. 148. Ma v. anche: *Philosophie der symbolischen Formen*, Oxford, 1923, tr. it. di E. Arnaud, Firenze, 1961.

razione al «fine comune» verso cui tende la vita spirituale. In questa direzione essa scopre che ognuno degli aspetti dell'attività, ogni particolare forma del simbolismo alla cui creazione quell'attività è intenzionata, implica «una dinamica interna, una dialettica fra polarità o tendenze contrapposte della vita dello spirito», e insieme la ricerca immanente di un equilibrio tra le forze della identificazione e dell'autodifferenziazione, dell'evoluzione nella stabilità, dell'innovazione nella tradizione, della creazione e della novità nella ripetizione. In questo incontro produttivo di forze e di elementi culturali vi sono tuttavia alcune forme maggiormente qualificanti e determinanti della creatività del simbolismo umano: la scienza e l'arte rappresentano queste forme, e la loro complementarietà risulta pertanto più diretta e specifica. Su questa complementarietà di arte e scienza, di espressività e comunicatività dell'intenzione scientifica e di quella estetica, si è significativamente soffermato Jerome S. Bruner, agitandone in modo originale e incisivo la complessa problematica in un saggio che porta il titolo: *L'arte come modo di conoscenza*². Di tale problematica e del singolare taglio euristico che essa assume nell'ambito del contesto del discorso psicopedagogico e antropologico del Bruner, vogliamo occuparci in ciò che segue.

La motivazione di fondo, che dà senso e valore sperimentale a questo come agli altri saggi raccolti nell'interessante volume del Bruner cui va il nostro riferimento, è la verifica e conferma dell'ipotesi secondo cui esiste un *legame di continuità* tra gli aspetti impulsivi o inconsci e, dunque, prevalentemente affettivi e soggettivi o, in una sola parola, «creativi» dell'esperienza umana, e gli aspetti viceversa oggettivi e prevedibili, logicamente o razionalmente articolati e resi dunque sempre più evidenti e perciò stesso controllabili e comunicabili: legame che lo psicologo statunitense esprime appunto con l'inusitata metafora della complementarietà tra «mano sinistra» e «mano destra». All'interno di tale ipotesi l'arte si configura e precisa come uno dei canali o «filtri», attraverso cui l'esperienza va via via acquistando qualità e sensi sempre nuovi e inediti e, per conseguenza, si costituisce e illumina come «conoscenza» o capacità di

² J. S. BRUNER, *On Knowing, Essays for the Left Hand*, Cambridge, Mass., The Belknap Press of Harvard University Press, 1964, tr. it. di M. Manno, Roma, Armando, 1968, pp. 91-105.

progressivo autocontrollo da parte di forze strutturali latenti della vita e delle realtà umane.

Il discorso sull'arte implica tuttavia la presa di coscienza di uno specifico strumento linguistico-espressivo, attorno alla cui insostituibile funzione si può dire che si dispone tutta una serie organata di osservazioni e riflessioni attinenti in modo particolare all'attività artistica. Tale strumento è la *metafora*, come simbolo elettivamente espressivo e creativo, sul quale occorre pertanto preliminarmente fermare la nostra attenzione.

L'aspetto più caratterizzante della metafora è, secondo il Bruner, il suo potere realizzativo come «economica attività combinatoria», e cioè come un'attività mediante la quale esperienze diverse, o aspetti dell'esperienza che, presi a sé stanti, si presentano come dissimili o sconnessi, vengono invece, proprio in funzione della figura metaforica, saldamente uniti in un nuovo e sorprendente legame significativo³. In quanto strumento di operazione combinatoria, l'attività metaforica può ritrovarsi, oltre che nell'arte, in altre forme della vita spirituale e culturale. Essa è presente, infatti, nel mito, dove, ad esempio, il «centauro» (figura d'uomo nel tronco e potente cavallo nella parte inferiore del corpo) realizza metaforicamente l'unità o la combinazione dell'immagine della «dote razionale dell'uomo con una rinnovata immagine di virilità»⁴; ma possiamo ritrovarla anche nella scienza: basta ricordare il rapporto tra il mito di Sisifo che «spinge la sua pietra su su per la collina» e la possibilità che nel mito si esprime di afferrare più agevolmente, appunto per via metaforica, il concetto matematico di «asintoto»⁵. Rimane comunque innegabile che la metafora ha il suo luogo naturale nell'arte proprio perché l'attività artistica ha in fondo come sua dimensione tipica la creazione di immagini e simboli capaci di comporre insieme esperienze dissimili «ad un livello di profonda significazione emotiva»⁶. Così fenomeni, eventi, temi, che la realtà ci presenta inequivocabilmente distinti, risultano strutturalmente unificati nella metafora artistica: si pensi al tema del disprezzo e della com-

³ Cfr.: J. S. BRUNER, *Op. cit.*, pp. 98-99.

⁴ *Op. cit.*, p. 94.

⁵ *Op. cit.*, p. 97.

⁶ Cfr.: *Op. cit.*, p. 95.

passione nel *Prufrock* di Eliot o, ancora meglio, all'abissale distanza tra la condizione divina e quella umana, la cui metaforica unificazione sottende la forma estetica di una *Crocefissione* di Giotto⁷. È chiaramente sorprendente - fa osservare il Bruner - come nella ricerca e nella conquista di una più profonda unità, di una più potente «combinazione» tra le due nature del Cristo, si ritrova ad un tempo «la chiave ermeneutica e il criterio basilare per riconoscere il guadagno di un concetto nuovo dell'arte figurativa tra la fine del secolo XIII e l'inizio del XIV». Le opere che appartengono al primo periodo, anche se non sono di Cimabue, «esprimono inequivocabilmente un modo tutto proprio, consentito appunto dalla cultura del tempo, di rendere icasticamente l'unità dell'umano e del divino nel Cristo crocefisso»: in esse prevale in modo palpabile il senso del divino che non consente gli atteggiamenti schiettamente umani del dolore, della sofferenza e della morte. Il Crocefisso giottesco è «senza dolore, imponderabilmente sospeso ai chiodi, con un viso calmo. Gradualmente, come per un editto, si consente alla Divinità di soffrire, stilisticamente almeno»... Viceversa, nella visione giottesca il Cristo appare «ai limiti della resistenza, con i capelli scomposti, umano, raffigurato in un dolore tutt'altro che stilizzato: la concezione di Dio e della condizione umana sono fuse»...Cristo è l'Uomo, «ma potrebbe essere un contadino in agonia»⁸.

Che la metafora si mostri così tipicamente congiunta con la funzione espressiva dell'unità dell'esperienza, realizzantesi nell'attività artistica sotto il segno della fantasia e del sentimento, non è casuale. In effetti il *proprium* dell'espressione estetica (e della figura metaforica in essa implicata) è questo restar inevitabilmente vicino al sensibile, all'immediato, all'impulso soggettivo e creativo dell'individuo, mentre il simbolo vero e proprio consente poi anche la «mediazione e la trasposizione di metafore»⁹. È questo legame alle dimensioni impulsive e soggettive che spiega peraltro la presenza della combinazione metaforica «nel sogno e nella nevrosi e in tutte quelle malattie mentali che comportano e ancora produ-

⁷ Cfr.: *Op. cit.*, p. 93.

⁸ *Op. cit.*, p. 95.

⁹ Cfr.: M. MANNO, *Glossario e indice degli argomenti*, in Appendice a: J. S. BRUNER, *On Knowing etc.*, cit, p. 288.

cono una espressione»¹⁰, dunque il suo collocarsi nell'ambito della «mano sinistra». Il Bruner dimostra che il legame metaforico può essere, in circostanze ben determinate, provocato da forme caotiche o comunque patologiche di esperienza, nelle quali apparirebbe come una connessione tipica, detta appunto *metafora precauzionale*: una sorta di atteggiamento irriflesso di difesa, se si considera che tale metafora unisce insieme immagini ed eventi legati da una «comune paura, da un comune bisogno di evitarli»¹¹.

Mentre unica sarebbe dunque per un verso la funzione del mezzo metaforico adoperato dall'artista e dall'individuo che sogna o che è affetto da una forte inibizione di carattere nevrotico ed emotivo, esiste tuttavia una precisa differenza tra l'artista e il paziente, e consiste nel fatto che l'artista arriva alla metafora con uno sforzo di creazione e immaginazione che implica *intelligenza e armonia*, e cioè un progetto di elaborazione formale, il cui risultato è appunto la «forma estetica» come unità di *pathos* soggettivo ed espressione oggettiva e illuminante. Ma su questo punto torneremo più avanti. Ci basti per il momento sottolineare che, come chiarisce il Bruner stesso, il tipo di metafora utilizzata dall'artista è dotata insieme di «sorpresa» e di «verità illuminante». Nella grande opera d'arte valori espressivi e valori conoscitivi risultano inscindibilmente uniti, per dar luogo, in una forma tutta particolare, a quel fenomeno importante della conoscenza umana che il Bruner chiama «*effective surprise*» (*sorpresa produttiva*) e che è comune all'arte, alla scienza e alla logica¹². Stabilire la differenza tra la «sorpresa produttiva» promossa dall'arte e quella provocata invece dalla scienza, e scorgere insieme la complementarità o l'unità strutturale profonda tra le forme più importanti del simbolismo umano, costituiscono pertanto due aspetti di un unico problema. Esaminiamo come il Bruner affronta e risolve codesto problema.

Innanzitutto quali sono le dimensioni peculiari dell'arte e dell'esperienza estetica? Non a caso egli intitola il saggio che stiamo analizzando: *L'arte come modo di conoscenza*, titolo nel cui significato pregnante sono

¹⁰ Ivi.

¹¹ J. S. BRUNER, *On Knowing etc.*, cit., p. 37.

¹² *Op. cit.*, p. 48.

coinvolti sinteticamente tutti i motivi che siamo stati già in grado di pre-annunciare, esaminando il contenuto e la funzione della metafora: e cioè l'arte come espressione e modalità di sintesi tra «mano destra» e «mano sinistra», vale a dire come articolata e controllata esteriorizzazione o comunicazione di impulsi notturni e profondi, in definitiva come strumento potente ed efficace di organizzazione e trasmissione di esperienze.

Per cogliere con maggiore chiarezza questo concetto di arte, vediamo di analizzare i caratteri specifici sottolineati dal Bruner. Essi sono:

- 1) «L'organica integrazione dei dati dell'esperienza, che costituisce il premio della raggiunta comprensione dell'opera d'arte;
- 2) la natura dello sforzo richiesto per raggiungere la comprensione d'una poesia o di un quadro;
- 3) la qualità della commozione provata nello sperimentare un oggetto di bellezza;
- 4) la ricerca del concetto generale sotto cui ricade ciò che diciamo «bello»¹³.

Per ciò che concerne il primo punto, non è superfluo rilevare che la funzione sintetica ed integratrice dell'esperienza esplicitata dall'arte è sostenuta validamente anche dal Cassirer, per il quale l'arte, a differenza delle altre forme simboliche, è soprattutto «intensificazione, concretizzazione, concentrazione, e arricchimento della realtà»¹⁴. Bruner mette anche lui in evidenza questo concetto dell'arte come immagine ricca e viva della realtà e dell'esperienza ma ne accentua la funzione conoscitiva o comunicativa, dimostrando che la vera grande arte realizza sempre l'unità, perfettamente compiuta, di immagine o sentimento soggettivo, e universalità comunicativa od oggettiva. Come in tutti i modi con cui l'uomo avvicina a sé il reale instaurando un rapporto con il mondo e l'ambiente circostante, anche con l'arte egli tende ad utilizzare saggiamente o, meglio, «economicamente», le proprie capacità recettive di fronte all'«eccedenza» del materiale delle stimolazioni motivanti contenute nel suo ambiente naturale e culturale. In ogni forma simbolica della cultura è insita certamente una strategia tipica di avvicinamento e utilizzazione positiva

¹³ *Op. cit.*, pp. 91-92.

¹⁴ E. CASSIRER, *An Essay on man*, cit., p. 251 ss.

dei contenuti di esperienza. E ciò significa che le diverse forme di attività espressiva (arte, mito, linguaggio, scienza) possono essere considerate sotto il punto di vista delle strategie diverse di cui esse si servono per «conoscere» la realtà, ossia per ordinare, classificare, categorizzare, semplificare e strutturare la realtà stessa.

Se si guarda all'arte da questo angolo visuale, ci si accorge che essa implica proprio la funzione di produrre, secondo il principio dell'economia «l'immagine condensata, cioè il simbolo, che, grazie alla sua intrinseca efficacia, può superare enormi distanze e istituire rapporti tra realtà del tutto diverse»¹⁵. E tuttavia la sintesi realizzata dall'arte ha caratteristiche essenzialmente diverse da quelle realizzate dalla scienza. Cambiano cioè sia la strategia che il contenuto. In altri termini, la scienza si basa prevalentemente su processi astrattivi e teorici di schematizzazione e abbreviazione o concettualizzazione della realtà. Le scienze indagano sui fenomeni, scoprono e fermano in simboli fortemente riassuntivi le leggi, i rapporti costanti e dunque validi indipendentemente dal tempo e dal luogo che governano i fenomeni, e ci offrono tali simboli per la conservazione, l'interpretazione e la previsione rispettivamente dell'esperienza e della conoscenza passata presente e futura. Ma la ricerca scientifica rimane ben lontana dal colmare «gli intervalli vuoti e isolati» dell'esperienza. Con il suo carattere astrante, la conoscenza scientifica trasporta il fenomeno in una zona rarefatta, puramente strutturale, che scarnifica, depotenzia e impoverisce la concretezza viva della realtà: «la formula $s = gt^2/2$ - fa osservare il Bruner - ci permette di conoscere la distanza percorsa da qualsiasi oggetto in caduta nel campo gravitazionale, per qualsiasi durata di tempo, e per quanto limitata sia poi la nostra diretta osservazione. Ancora più sorprendente è che questa equazione indica tale distanza nel caso di una caduta ideale, senza attriti, cioè in uno stato di natura che a noi non è mai dato di osservare direttamente...» Ma ciò proprio perché «la legge della caduta dei gravi prescinde da ogni realismo», il che deve farci convenire con la fondatezza della visione romantica di Goethe: «*Ogni teoria è grigia, verde cresce l'albero d'oro della vita*», dove appunto viene sottolineato che le «leggi generali della scienza, malgrado

¹⁵ J. S. BRUNER, *On Knowing etc.*, cit. p. 96.

tutta la loro bellezza, lasciano quegli intervalli vuoti, come lo erano prima»¹⁶. Al contrario la sintesi dei dati esperienziali perseguita dall'artista si rivela impostata su un piano operativo diverso da quello da cui prende le mosse lo scienziato. Nella produzione artistica appare costante il riferimento a due fondamentali esigenze: l'una di natura *comunicativa* o relazionale o *pedagogica*, per cui l'arte si prospetta anch'essa come un modo tutto particolare di «conoscenza», ossia come potente strumento di organizzazione, unificazione e trasmissione di esperienze emotive e razionali, che essa ha però il compito di trasporre o trasfigurare *immettendoli in una nuova dimensione*, grazie ad una *forma* che solleva i contenuti ad un livello di semanticità e universalità suo proprio. L'altra esigenza è di natura *espressiva* e, dunque, *creativa* di forme e simboli, secondo la categoria della *possibilità*, categoria che l'arte ha in comune con la scienza, ma che essa utilizza rimanendo al di qua della «necessità di implicazioni strettamente logiche», e per cui si giustifica, appunto, l'istanza di mantenere l'esperienza artistica al riparo da condizionamenti e fini che superano in un certo senso l'ambito in cui deve mantenersi fermo il lavoro dell'artista. Detto in altri termini, l'arte, come ha sostenuto anche il Dewey, evita ogni ricerca diretta o indiretta di fini: essa non può essere considerata come mezzo, perché è essa stessa *fine*. Il suo significato singolare e pregnante sta nella sua essenza creativa e poetica, in virtù della quale «l'esperienza viene trasformata per la sua entrata in una nuova relazione», secondo cui essa rifiuta ogni tipo di progettualità utilitaristica e serve anche a liberarci dalle forme di conoscenza strettamente strumentali ovvero astrattamente teoretiche¹⁷.

Quanto al secondo aspetto dell'attività artistica (e cioè la natura dello *sforzo* richiesto per la composizione e la comprensione di una poesia o di un quadro), Bruner fa notare che con esso si intende sottolineare il potere o la capacità che bisogna acquisire di sapersi «allontanare dai modi abituali e letterali di guardare, di ascoltare e di comprendere», onde essere in condizioni di scoprire nuove relazioni tra prospettive diverse. Viene qui in evidenza il carattere autonomo e automotivante dell'arte, carattere necessario sia ai fini della produzione sia sul piano della fruizione

¹⁶ *Op. cit.*, pp. 92-93.

¹⁷ Cfr.: J. DEWEY, *Art as Experience*, 1934, tr. it. in: N. ABBAGNANO, *Diz. Filos.*, p. 384.

estetica. L'esperienza del gusto è un'esperienza unificante estremamente impegnata e al contempo *divinamente gratificante*. La vera arte «possiede e suscita uno squisito senso di quiete»¹⁸ ...«*L'unitas multiplex*» cui si giunge con lo sforzo creativo e fruitivo trova la sua ricompensa in se stessa. L'arte è il luogo ideale di ciò che Karl Bühler ha definito *Funktionlust*, e cioè il piacere dell'esercizio di una funzione, e che deriva dal fatto che nell'esperienza estetica vengono suscitate delle emozioni che però risultano «purificate in un atto di contemplazione»¹⁹. Avverte il Bruner che nell'autentica creazione artistica «è condizione necessaria ma non sufficiente che l'impulso sia tenuto sotto controllo e convertito dalla sua forma originaria. Ed è ugualmente vero che accostarsi con successo ad un lavoro artistico implica un analogo controllo degli impulsi che sono stati suscitati nell'osservatore»²⁰. In altri termini, l'arte rende possibile la *conversione* o trasformazione degli impulsi in esperienza unificante. Con il mezzo caratteristico della figura metaforica l'artista lega insieme contenuti, aspetti diversi e correnti di esperienza che cadono, in un certo senso, sotto un dominio che sta ai margini del pensiero logico. L'unità che qui si ottiene esprime un pensare piuttosto *sinfonico* che logico: «un tema suggerisce il tema seguente grazie ad una regola per cui le singole parti stanno al posto del tutto»²¹.

In relazione a questa tipicità del modo di conoscenza realizzata dall'arte, la comunicatività di questa appare, per così dire, strettamente connessa con l'esperienza peculiare di ciascun individuo: «l'arte non è un modo universale di comunicazione, perché ciascun uomo che osserva un quadro o legge una poesia porta a questa esperienza una matrice di vita che è unicamente sua»²². Ciò nonostante, la funzione comunicativa o culturale dell'arte è innegabile e appare evidente ove si pensi che, per mezzo di essa, acquistano forma sempre nuove dimensioni e valori determinanti e duraturi della condizione umana: amore e odio, nascita e morte,

¹⁸ J. S. BRUNER, *Op. cit.*, p. 100.

¹⁹ *Op. cit.*, p. 99.

²⁰ *Op. cit.*, p. 101.

²¹ *Op. cit.*, p. 102.

²² Cfr. *Op. cit.*, p. 104.

passione, onore, innocenza, furbizia persistono come immutabili problemi immortali privi di una soluzione unica. Si tratta di dimensioni ed eventi che qui assumono il senso universale caratteristico del prodotto estetico, e che consiste nel suo mantenersi aperto a tutte le esperienze, tramite il suo inevitabile riferimento alla vita dell'uomo. Non vi è nulla tra cielo e terra che, in quanto materia di esperienza, non possa essere artisticamente tematizzato; e non c'è nessuno steccato che possa delimitare o parcellizzare il mondo dell'arte, come avviene per la scienza: «l'arte sta in rapporto immediato con l'uomo, dal momento che essa tratta immediatamente, o mediante travestimento, dell'uomo, e rappresenta eventi e incontri umani che comunicano la saggezza riflessiva dell'umanità. L'"oggetto puro", sganciato da questo rinvio all'uomo, non ha collocazione nel mondo poetico: dottrine matematiche possono certamente rendersi anche in versi, ma non per questo diventano letteratura. In generale manca ancora al modo della comunicazione artistica il livello di astrazione critico-oggettivistica: la sua capacità di analisi si muove e si afferma nella concretezza dell'immagine»²³.

Siamo così in grado di comprendere ora anche la qualità connotativa tipica dell'arte che Bruner indica come terzo aspetto dell'esperienza estetica, cioè la «commozione» come substrato indispensabile dell'attività e della sperimentazione dell'oggetto di bellezza. Anche qui giovano un paio di riferimenti significativi. È noto che Croce considera il *sentimento* o la commozione criterio unico e fondamentale per giudicare del valore dell'opera d'arte. Non altrimenti potrebbe spiegarsi la capacità che l'arte possiede di «far balzare il cuore» e rapire di «ammirazione». Codesto criterio è, per il Croce, «la vita, il movimento, la commozione, il calore, il sentimento dell'artista... Quando c'è commozione e sentimento, molto si perdona, quando esso manca, niente vale a compensarlo... Ad un artista si domanda che abbia una personalità, al contatto della quale l'anima dell'uditore o dello spettatore si accenda. Una personalità quale che sia, essendo escluso, in questo caso, il *significato strettamente morale*: un'anima lieta o triste, entusiastica o sfiduciata, sentimentale o sarcastica, ma

²³ J. DERBOLAV, *Sprache und Bildung. Prolegomena zu einer allgemeinen Sprachdidaktik*, in: *Frage und Anspruch. Pädagogische Studien und Analysen*, 1970, p. 267.

un'anima»²⁴. Non va tuttavia dimenticato che queste affermazioni del Croce sottintendono e implicano la generale dimensione teoretica o contemplativa in cui egli colloca l'esperienza del gusto o dell'intuizione estetica. Una dimensione che sta pure alla base del rapporto arte-esperienza tematizzato in altro contesto culturale e in modo esemplare dal Dewey: «L'emozione che fu elaborata in ultimo da Tennyson nella composizione *In memoriam* non era identica - scrive il Dewey - col sentimento di dolore che si manifesta con il pianto e con un aspetto abbattuto: la prima è un atto di espressione, la seconda di sfogo. Tuttavia è evidente la continuità delle due nozioni, cioè il fatto che l'emozione estetica è l'emozione originaria, trasformata attraverso il materiale oggettivo al quale è stato affidato il suo sviluppo e il suo compimento»²⁵. Bruner parla di «conversione dell'impulso e della commozione in esperienza artistica» e sottolinea che essa diviene maggiormente evidente nel fatto che, in complementarità col simbolismo scientifico, si rivela suscitatrice di esperienze auto-motivate e gratificanti, capaci di alimentare se stesse in un processo creativo carico di novità e originalità. In questo suo aspetto creativo e produttivo di nuove sintesi immaginose l'arte si accosta (o non è del tutto dissimile) a quel tipo di attività che entra a costituire il momento originario della scienza: di natura artistica sono infatti le grandi ipotesi fruttuose che stanno alla base di tante teorie scientifiche: protoscientifico è lo sforzo con cui Eraclito, «usando la gigantesca metafora della instabilità, cercava un'immagine intuitiva dell'universo»; prototeoriche sono anche le immagini drammatiche della nuova concezione freudiana del mondo, immagini tratte dalla scienza e dalla tecnica, siano *idrauliche* (come quella dell'impulso bloccato in una direzione che irrompe in un'altra) siano *elettriche* (come quelle concernenti la formazione e la comprensione delle cariche emozionali)²⁶.

²⁴ B. CROCE, *Problemi di estetica*, Bari, 1923, p. 17-18 (corsivo nostro).

²⁵ J. DEWEY, *Art as Experience*, in: *Op. cit.*, p. 348.

²⁶ J. S. BRUNER, *Op. cit.*, p. 97.

Rimane da chiarire il senso dell'ultimo punto relativo all'attività estetica in generale: qual è il suo elemento? Quale il concetto fondamentale sotto cui cade ciò che diciamo «bello»?

Per cogliere tale concetto bisogna, secondo il Bruner, riscoprire il valore insostituibile che l'arte assume nell'ambito dell'esperienza umana, sempre tenendo ferma la relazione di confronto e di complementarità con le altre forme di vita spirituale e soprattutto con la scienza. In questa direzione si ritrova il concetto spirituale di *stile*. Solo la gratuità-lievità, l'impegno rasserenatore e gratificante dell'attività e del prodotto artistico sono in grado di conferire alla vita quella singolarità irripetibile di stile che ci permette di andare oltre ogni banalità, scurrilità o manierismo. E questa funzione *nobilitante* e *distanziante* dell'arte è oggi tanto più irrinunciabile quanto potente appare «la pressione che viene esercitata in direzione dell'uniformità del gusto ad uso dei mezzi di comunicazione di massa», quanto più incombente e generale si dimostra «la paura di uno stile personale» in una particolare temperie culturale «dove si guarda con un certo sospetto allo stesso concetto di stile»²⁷. Se si riflette su questo valore fondamentale dell'arte, ci si mette in condizione di capire la prospettiva, in un certo senso sorprendente, per cui si può dire che «la vita imita l'arte»; e ciò sia nel senso che «l'arte ci libera dalle forme di conoscenza strumentale situate nel centro della nostra coscienza», sia ancora nel senso che l'attività estetica, lo si è già visto, si rivela suscitatrice di un'esperienza capace di alimentare se stessa e spingere l'uomo ad accrescere indefinitamente le dimensioni significative della propria esistenza²⁸. Ma, occorre ribadire, si tratta di un processo che, a differenza di quello a cui conduce la scienza, è sorretto da una sua struttura peculiare, non identica ma solo complementare a quella scientifica: «nell'esperienza artistica unifichiamo con una grammatica di metafore, con una grammatica che disprezza i metodi razionali del linguista e dello psicologo»²⁹.

Così anche per ciò che riguarda l'attività estetica risulta comprovata e confermata la ipotesi di fondo che guida la ricerca del Bruner sul signi-

²⁷ J. S. BRUNER, *The process of Education*, Cambridge, Mass, 1961, tr. it.: *Dopo Dewey, Il processo di apprendimento nelle due culture*, Roma, Armando, 1964, pp. 106-107.

²⁸ J. S. BRUNER, *On Knowing etc.*, cit. p. 104.

²⁹ *Op. cit.*, p. 105.

ficato e la funzione di questo fondamentale aspetto del simbolismo umano: che, cioè, la struttura essenziale dell'arte si esprime e realizza in una particolare forma di unificazione e schematizzazione del molteplice organizzarsi dell'esperienza come conoscenza: una forma tipica, in cui la metafora utilizza un linguaggio prevalentemente presentativo e icastico, più direttamente collegato con i poteri immediati e affettivo-emotivi della coscienza, ma, ciò nonostante, una forma impreteribile ai fini dell'integrazione dell'esperienza di controllo della vita e sommamente utile all'interno dei processi di crescita dell'umano, come processi di partecipazione, produzione e fruizione di beni e strumenti culturali, e quindi, in definitiva, come utilizzazione controllata di quel sistema di beni, valori e tecnologie cui rimangono intrinsecamente legati la conservazione e il progresso della vita individuale e sociale.

DAL SOGGETTO DELL'EDUCAZIONE ALL'EDUCAZIONE DEL SOGGETTO

Chiose storico-ipotetiche

Bruno Bellerate

Il chiasmo scelto come titolo di questo contributo non vuol essere né un preziosismo retorico né una provocazione. Prescindendo, per il momento, da ogni considerazione epistemologica o analitica, esso intende invece suggerire una possibile lettura del processo seguito dalla riflessione scientifica sul terreno pedagogico in questi ultimi decenni, anche nel nostro paese.

Il sottotitolo, a sua volta, ne delimita le pretese. Non si tratta infatti di uno studio storico esaustivo e ancor meno di una proposta ponderata e compiuta di una nuova scienza dell'educazione. Queste pagine invero, scritte in omaggio a un riconosciuto «maestro» della pedagogia italiana¹, si propongono soltanto di dar ordine a idee e spunti, a critiche e suggestioni, a discussi traguardi raggiunti in questi anni di insegnamento (dal-l'a.a. 1981-1982), che hanno segnato una sofferta svolta nella mia docenza.

Lo scopo che mi prefiggo è quello di offrire tali dati a specialisti e non, ma in primo luogo a me stesso, per continuare e ulteriormente stimolare la riflessione e l'elaborazione di più proficui contributi per la strutturazione di una sempre più rispettabile e rispettata scienza dell'educazione

¹ Tutto il volume ne è testimonianza, anche se potrei elencare motivazioni più personali. Voglio invece sottolineare la brevità dell'intervento, dovuta a insormontabili limiti «pratico-organizzativi», che potrà purtroppo dar adito a oscurità e, di conseguenza, a possibili interpretazioni non conformi alle intenzioni dell'A.; così come la mancanza di documentazione, peraltro talora scontata, ancora dovuta alla delimitazione degli spazi.

sotto il profilo metodologico. Questo settore, che con altri circoscrive il campo in cui si elaborano e muovono le «scienze dell'educazione», sembra essere fino ad oggi uno dei più trascurati, probabilmente per le difficoltà immanenti vuoi a una sua chiara collocazione disciplinare vuoi e soprattutto a una sua fondazione e strutturazione scientifiche.

1. Dai miti alle mète

Gli ultimi decenni, cui ci si attiene in queste pagine, hanno visto l'emergere e affermarsi di innumerevoli tesi e antitesi, pure in Italia, nell'ambito anche del sapere pedagogico. Da questi talvolta tumultuosi flutti, che non si vogliono analizzare ora, benché vi si faccia riferimento in via puramente esemplificativa, parrebbe stagliarsi su uno sfondo tuttora indecifrabile una certezza: la *centralità del soggetto*, dell'uomo nel corso dell'intero suo cammino esistenziale. Un soggetto che passa inevitabilmente attraverso diverse fasi del suo sviluppo, un soggetto che è studiato attentamente nei suoi modi di apprendere e di reagire, che è e sempre più si riconosce sottoposto a pressioni e a condizionamenti contrastanti e spesso incontrollabili, un soggetto quindi che si trova in una condizione di instabilità e di incertezza, ma che ciononostante deve continuamente operare delle scelte e, di riflesso, accettare rinunce, spinto ineluttabilmente lungo un itinerario di cui è, per i più, in discussione la mèta. Questa consapevolezza tuttavia non l'ha accompagnato lungo tutti questi anni e, ancora oggi, non è ugualmente presente in ogni soggetto: ciò ne facilita e rispettivamente ne complica l'educazione.

1.1. Dalla pace all'angoscia per la guerra

La fine della seconda guerra mondiale aveva favorito il dilagare di un clima ottimistico, nonostante le conflittualità interne, e l'avvio e la fioritura di un'economia di mercato contribuivano non poco al rafforzamento del medesimo. La nuova Costituzione prima e la relativa stabilità po-

litica poi hanno portato a galla anche i problemi educativi e, in particolare, l'esigenza di una riforma della scuola.

Il cammino non è stato facile soprattutto per lo scontro di opposte concezioni antropologiche. Prevalse il richiamo alle impostazioni di tipo attivistico e al relativo puerocentrismo, che assunse nuovi caratteri e modalità con il progredire delle ricerche e degli studi psicologi. Il *soggetto* accentrò su di sé l'attenzione di insegnanti e educatori, nonostante che qualche voce, immediatamente tacciata di tradizionalista e conservatrice, si ostinasse a portare avanti il discorso sull'educazione magari disattendendo e trascurando un poco le possibilità, le mutazioni, le esigenze e le attese dei singoli soggetti.

I blocchi politici, che si sforzavano almeno di controllare gli orientamenti educativi della scuola, e gli interessi economici venivano a interferire sempre più pesantemente sulle scelte e sulle direttrici pedagogiche fino all'affermazione di un consumismo spudorato e invadente, a scapito di una più autentica *umanizzazione* degli educandi. Il mito del «puerocentrismo» finiva così per cedere realisticamente il passo a ben altri obiettivi.

L'ottimismo di fondo era tuttavia insidiato e continuamente turbato da minacce e da spunti di guerra più o meno consistenti e gravi. La proliferazione degli armamenti e l'ingigantirsi degli arsenali atomici prima, nucleari e missilistici poi, hanno finito per inquinare l'atmosfera a tal punto da rimettere in causa le mete che si stavano perseguendo e le vie che si stavano percorrendo. Il soggetto riaffiorava in tutta la sua «nudità» e debolezza originaria, indubbiamente bisognoso di cure ricostituenti per sapere e poter resistere alle facili tentazioni di potere e accumulo di beni, comunque raffazzonati e puntualmente magari dilapidati.

Il colpo di grazia al mito del *Welfare-State* fu dato con la crisi del petrolio nel 1973, cui fece seguito il tentativo di riportare la gente all'austerità. Alla guerra fredda seguì quella del Vietnam, poi quella arabo-israeliana, quindi quella dell'Afganistan e parallelamente, si era sviluppato e diffuso il fenomeno del terrorismo. La paura subentrò alla spensieratezza e, a poco a poco, si tramutò in angoscia di fronte alla possibilità di una generalizzata guerra, che diventerebbe indiscutibilmente un'ecatombe.

Che in tutto questo l'educazione risultasse in qualche modo coinvolta, mi pare superfluo sottolinearlo, per quanto i *soggetti* si dimostrassero, almeno in superficie, ricalitranti. D'altronde un loro rafforzamento sul piano esistenziale sembrava dovesse necessariamente appellarsi al processo educativo, sia pure mascherato o anche agevolato da un imperver-sante ricorso alla psicanalisi.

1.2. Dalla servitù all'egemonia della scienza

Lo smarrimento apportato dal crollo dei sogni, cui ci si era abituati, ha indotto alla ricerca di nuovi punti d'appoggio e di nuove ancore di salvezza. La scienza, che precedentemente aveva assolto il compito per i più di docile e compiacente compagna verso il paese di «Bentigodi», nonostante i rilevanti impegni sul fronte bellico, viene ora, da un lato, messa sotto accusa e, dall'altro, sollecitata alla scoperta di soluzioni inedite per uscire dalla crisi.

Nel frattempo la produzione scientifica, che, nonostante i costi, era avviata verso un acme in precedenza impensabile, aveva, al tempo stesso, indotto un crescente interesse per i suoi sviluppi e per tutto ciò che se ne poteva attendere, nonché ampliato a dismisura i territori d'intervento: dagli studi sull'ambiente, a quelli sul tempo libero, dall'universo sempre meglio definito e analizzato della salute umana agli effetti di un'ormai possibile ingegneria genetica, dagli interventi sul corso della produzione agricola a una dietologia sempre più esigente.

In tale contesto si scrivono anche le scoperte e innovazioni sul terreno della psicologia, in particolare per ciò che attiene alle teorie dello sviluppo umano, della conoscenza, dell'apprendimento, della solidarietà bio-psichica e dei rapporti interpersonali nelle varie forme di comunicazione. A differenza però di altre espressioni della ricerca scientifica, a causa forse del più diretto coinvolgimento umano o di un malinteso concetto di interdisciplinarietà o, più probabilmente, per un incontrollato (o magari voluto) sconfinamento della scienza stessa nel recinto delle possibili scelte umane, le conclusioni raggiunte in questo settore sono state in-

tese e propagate, da molti, come indiscutibilmente prescrittive, con un'evidente riduzione del raggio di libertà personale e anche collettiva.

Tendenzialmente perciò questo orientamento puntava, da una parte, a una rivalutazione del soggetto con tutte le sue possibilità e prospettive di crescita, ma, dall'altra, come insinuato, a una sua crescita del tutto controllabile e programmabile, senza alcuna o con ben poche probabilità di evasione. Si introdurrebbe in tal modo una sostituzione, almeno di fatto, della conclamata centralità del soggetto con un effettivo dominio dell'intervento educativo, sia pure camuffato come puramente didattico. In realtà la traduzione tecnologica di conclusioni scientifiche anche valide, e non soltanto presunte tali, non solo tende a ridurre ulteriormente gli spazi di scelta, ma avvince e ingabbia con ogni facilità un soggetto sprovveduto, imponendogli una pesante sudditanza psicologica, a sua insaputa.

Se ciò costituisca una *mèta*, intenzionalmente prefissata, o non miri piuttosto a prefigurare un nuovo o, meglio, rinnovato *mito*, non è di grande rilievo sul piano pratico, mentre diventa assai importante pensare a come uno se ne possa difendere.

1.3. Dal monolitismo al pluralismo

Pare che oggi stia scadendo il ricorso al concetto di pluralismo, rimpiazzato da più aggiornate mode linguistiche, ma non se ne può, in ogni caso, dimenticare il ruolo storico, che si è frequentemente cercato di ridimensionare o che si è voluto indissolubilmente abbinare a quello di ideologia, cosicché il «tramonto» di questa, ne comportasse inesorabilmente il declino.

Il *pluralismo*, sgretolando l'integralismo ideologico nelle sue diverse manifestazioni, ha portato a una più chiara consapevolezza delle differenze non solo tra le varie posizioni teoriche di fondo, ma anche al loro interno, evidenziando con gli elementi di unità pure quelli di divergenza, e ha promosso una non conflittuale accettazione di tali dati, pur senza rinunciare a una ricerca di ulteriori progressive convergenze. Ora tale atteggiamento psicologico si è rivelato molto fecondo sia sul piano scienti-

fico, contrastando, con la sua disponibilità al cambio, ogni forma di dogmatismo, sia sul piano pratico, aprendosi alla collaborazione con persone di altra estrazione ideologica o comunque di differente orientamento, con un costante ricorso alla mediazione, anziché all'esclusione ed emarginazione.

Il passaggio al pluralismo ha potuto comportare in taluni un momento di confusione e di incertezza, troppo frettolosamente interpretato come rinuncia alla propria identità, magari per un'ansia smodata di irenismo o per paura di inevitabili conflittualità. Questo atteggiamento nella costruttività dinamica che lo deve caratterizzare è in grado di frenare ed equilibrare anche l'egemonia della scienza, impedendole un incontrollato e insindacabile dominio sull'educazione e, in genere, sulla vita umana.

Non si tratta ovviamente di un rigetto della scienza, bensì di un prudentiale appello a una ragionevole relativizzazione delle sue conclusioni, tenuto conto, in particolare, dei rischi che comporta una loro indiscriminata applicazione ai soggetti umani, tra loro tanto differenziati.

Il *pluralismo* viene così a proporsi come una nuova *mèta* educativa, e per il suo raggiungimento si propone esso stesso quale metodo e mezzo, mediante esercizi pratici e l'orientamento di cui ci si deve far carico e testimoni. Non solo, ma si direbbe che l'atteggiamento pluralistico punti a un'auspicabile sintonizzazione tra preminenza dell'intervento e attenzione al soggetto.

2. *L'educazione contestata*

Il termine «contestazione» ci riporta spontaneamente, anche se impropriamente, agli anni sessanta, che ne sono in qualche modo rimasti caratterizzati. In realtà di contestazione se ne è fatta sempre, più e meno pubblicamente e sotto i più disparati profili. Per l'argomento, di cui ci si occupa, la contestazione è esplosa con veemenza a partire dal secolo scorso, sotto l'influsso non solo delle posizioni roussoiane, come si suole dire, ma anche delle sollecitazioni provenienti dalla copiosa riflessione critica, maturata in quello che fu appunto chiamato il «secolo pedagogico».

Tuttavia è soprattutto nel nostro secolo che la contestazione, liberatasi in buona parte della sua carica emotiva, ha preso corpo da punti di vista meglio definiti e più assodati, in parallelo con l'affinarsi del senso critico e dei progressi della stessa scienza in tutti i campi.

2.1. Le critiche dal punto di vista scientifico

Nel secolo scorso si era fatta strada l'esigenza scientifica anche nei confronti di un'elaborazione pedagogica organica, in modo particolare con J. F. Herbart. Ma ben presto quella giustificata ricerca e attesa restò soffocata dall'enfatizzazione della scienza, sotto il profilo metodologico-formale, che pretese di prevalere sugli stessi suoi contenuti. Soltanto le inevitabili delusioni che ne derivarono, a tutti i livelli, portarono a un più critico ripensamento dell'intera tematica scientifica, ridando corpo, in primo luogo, a una più smaliziata riflessione epistemologica, che, ancora oggi, è ben lontana da un suo definitivo approdo.

Tuttavia le discipline «umane», cosiddette, sono state tra le più direttamente aggredite e, tra esse, in particolare, la pedagogia, la più inerme per storia e per statuto scientifico e, d'altro canto, come, a suo tempo, già annotava Herbart, quella in cui tutti ritenevano di aver competenza. Ne derivò un suo sviluppo anomalo, verbalmente certo ipertrofico, che prestò agevolmente il fianco a innumerevoli critiche.

Si è cercato di uscirne o difendendone la natura di «scienza dell'educazione» o proponendone lo smembramento in una pluralità di «scienze dell'educazione», ognuna delle quali potesse più adeguatamente rispondere ai criteri di scientificità. Tra le ragioni, che hanno giocato a favore di quest'ultima ipotesi, sono da annoverare la consapevolezza della complessità dei fatti umani, in specie, da cui emergeva l'esigenza molto sentita dell'*interdisciplinarietà* e la tendenza alla moltiplicazione e relativa autonomia di «nuove scienze», soprattutto nell'ambito di quelle «umane». Non è stato indubbiamente un percorso facile, privo di insidie e condiviso del tutto, anzi lo si può ritenere un discorso aperto; ma è ormai un dato che l'istanza epistemologica, di qualsiasi strumento si sia servita, contestando le posizioni correnti ha portato a una più attenta e rigorosa ri-

flessione, cui non sono stati estranei suggerimenti e prestiti ripresi da altre scienze. Ne è conseguito talora un certo allineamento con esigenze ritenute estranee alle «scienze umane», che ha suscitato (e suscita tuttora) vivaci reazioni da parte di alcuni pedagogisti, specialmente di più stretta estrazione filosofica.

Il problema sta, in particolare, nel rispetto dell'autonomia propria di ogni scienza, senza con ciò rinunciare all'interdisciplinarietà e dunque all'apporto necessario di altre scienze affini. Sembrerebbe infatti che, per liberarsi dalla classica sudditanza alla filosofia (ed eventualmente teologia), si sia caduti in una altrettanto rigorosa dipendenza da scienze più esatte, sí, ma proprio per questo meno adatte allo studio della realtà umana.

Si profila in tale contesto la dissonanza, tutt'oggi percettibile, tra tecnologie e educazione e, ancor più, scienza dell'educazione: dissonanza diversamente interpretata e valutata, secondo le posizioni di partenza. Il dibattito è comunque vivo e quello che un tempo era ritenuto, nel nostro mondo occidentale, un indiscutibile punto d'incontro (l'educazione cristiana) è diventato terreno di scontro persino tra «credenti».

In chiave scientifica comunque non erano né «il soggetto», né il «processo educativo» a esser presi di mira, in modo esclusivo, ma e l'uno e l'altro potevano essere contestati da singole scienze, che se ne occupavano in particolare.

2.2. Le critiche dal punto di vista pratico

A partire dagli anni sessanta, anche da questa prospettiva si sono andate moltiplicando e sempre meglio definendo contestazioni. In un primo momento, su sollecitazione di Althusser, si sono viste le principali agenzie educative come «apparati ideologici», se non sempre «dello stato», almeno di uno *status quo*. Bersaglio privilegiato sono state sia la scuola che la famiglia, dal momento che la chiesa o altre ben qualificate agenzie si escludevano per sé da un'impostazione autonoma del processo educativo, dati i loro palesi condizionamenti esterni.

In questa visuale dunque si cercava nuovamente di fare spazio e il più ampio possibile al *soggetto*, a scapito degli interventi, cui suo malgrado (a loro avviso) era sottoposto. Le sue esigenze effettive avrebbero dovuto godere di assoluta priorità in confronto a quelle tradizionali, più che del «sociale», che poteva e doveva, al contrario, essere recuperato. La «pedagogia istituzionale» francese è stata il portabandiera di questo orientamento.

Tuttavia nel nostro paese, dove tale corrente peraltro non ha trovato larghi consensi, la critica all'istituzione scolastica ha invece avuto risonanza per due ragioni, soltanto in parte riconducibili a quella. Da un canto, l'arretratezza dei motivi ispiratori e dei programmi scolastici; dall'altro, l'inadeguatezza e incongruenza della scuola con il mondo sociale e del lavoro soprattutto. Erano convinimenti che, per quanto sollecitati da molte parti entravano in sintonia con istanze ben presenti e rappresentate, a suo tempo, dalle «scuole nuove».

Queste critiche, animate talvolta anche da motivazioni di ordine socio-politico, hanno guidato, tra l'altro, la riforma della scuola media attuale e richiesto il prolungamento dell'obbligo scolastico. Si sono poi fatte sentire in modo sempre più pesante sulla scuola secondaria superiore, che però ha resistito finora a tutti gli attacchi, e, in modo progressivo, hanno investito l'università, nella quale invece si sono venute introducendo e si stanno ancora espletando modifiche anche di rilievo, specialmente con la revisione dei curricoli. Un settore, di cui da anni si sta parlando e nel quale si è appena iniziata qualche timida sperimentazione, è rimasto immutato, nonostante le riconosciute e conclamate esigenze in contrario: quello della formazione degli insegnanti di ogni grado e livello. Settore dal quale dipende ovviamente e in gran parte una migliore funzionalità della scuola in genere.

In tutto questo discorso di riforme e innovazioni, a livello istituzionale, è presente un'istanza di miglioramento e dunque di una crescente efficacia dei processi didattici, più che educativi (per quanto questi non restino del tutto estranei), che lasciano relativamente in ombra le esigenze e i condizionamenti provenienti dal soggetto come singolo. Infatti ogni intervento sulle istituzioni non può porsi che con riferimenti generali, ignorando, al momento, le situazioni e richieste individuali, sebbene se

ne possa anche ammettere una necessaria incidenza di fatto, come indispensabile correttivo di indicazioni di massima.

In questa prospettiva, dato lo sviluppo delle scienze umane in particolare, sembrerebbe più agevole e rapido intervenire per opportuni e continui adattamenti, ma la vischiosità indotta dalla presenza di forti interessi privati e dalla mancanza di un'adeguata sperimentazione rallentano, quando addirittura non bloccano, come nel caso della scuola secondaria superiore, il processo di rinnovamento istituzionale nel nostro paese.

2.3. Critiche da un punto di vista «politico»

Alcuni anni or sono soprattutto, erano ricorrenti e gridate le accuse di una «mancanza di volontà politica» e di programmato «immobilismo», tendente a un radicamento dello *status quo*, a vantaggio delle forze tradizionali e, al più, emergenti. Oggi l'allargamento del ventaglio dei partiti al governo ha attenuato molto tale contestazione, annacquando con le reali difficoltà di un intervento che voglia porsi all'avanguardia e rivendicare per l'Italia un ruolo trainante, quale ebbe in passato con l'istituzione della scuola media unica.

Le difficoltà indubbiamente esistono, ma sarebbero assai più facilmente superabili, se ci si decidesse ad ammorbidire il rigido sistema scolastico italiano, concedendogli, sulla falsariga di linee direttive generali, più ampi margini di flessibilità e fluttuazione, che gli permetterebbero adattamenti più tempestivi, sebbene controllati e autorizzati, alle situazioni.

Non va neppure dimenticato o sminuito il ruolo che, in tali ritardi, riveste un relativo disimpegno civico, oltretutto politico, della società italiana e dei genitori, in particolare, che non esercitano una sensibile e sufficiente pressione sugli organi competenti di governo. Da poco, l'iniziativa sembrerebbe nuovamente passata agli studenti, benché questo fenomeno non sia ancora stato soddisfacentemente decodificato e, in ogni caso, sembri piuttosto di corto respiro.

Molteplici fattori hanno giocato per l'affermarsi di questa posizione di stallo e, primo tra tutti, l'offuscarsi dell'orizzonte economico, nelle sue diverse espressioni, nonostante le speranze che, in più occasioni, si erano fatte balenare. Maggiore incisività tuttavia va probabilmente riconosciuta alla distrazione e dispersione degli interessi, introdotta dai «mass-media», per cui l'attenzione prevalente è andata alla possibilità di usufruire di certi prodotti o di certe situazioni, capaci di garantire più immediate gratificazioni a livello personale e sociale e, di conseguenza, molto più coinvolgenti. Questo fatto, d'altronde, ha favorito ed evidenziato un progressivo isolamento tra le agenzie educative, in particolare, cosicché la loro azione risulta chiaramente indebolita.

Le famiglie infatti, assai spesso in crisi o, quanto meno, in difficoltà per conto loro e, d'altro canto, non sufficientemente consapevolizzate e responsabilizzate nei confronti del loro ruolo educativo, sono allettate da ogni proposta che possa, sia pure momentaneamente, alleviare le proprie ferite e ristabilire un clima respirabile al loro interno. Tale gusto dell'immediato, con tutti i riflessi che comporta, non può che allontanarle, per esempio e in concreto, dagli insegnamenti della Chiesa assai più mirati sull'al di là e, per lo più, dalle stesse indicazioni e orientamenti dello stato, politicamente tesi a maggior austerità e controllo economico specialmente delle spese. In tale contesto la scuola sviluppa, in genere, preoccupazioni di tutt'altro ordine, didattiche anzitutto, cosicché i singoli soggetti si trovano quotidianamente presi nella morsa di pressioni contrastanti e quasi mai equivalenti: il che o rende le decisioni e le scelte molto più difficili o le esclude del tutto, quando ci si abbandoni alla forza prevalente. In ogni caso tale disgregazione e isolamento degli interventi educativi non favorisce una maturazione umana del soggetto stesso, ma, al contrario, una sua eventuale strumentalizzazione.

Sotto questo profilo, non solo si perde di vista il *soggetto*, come portatore di particolari esigenze e attese, subordinandolo a un qualsiasi intervento modificante ma, di fatto, questo è privo di ogni connotazione educativa e pressoché esclusivamente finalizzato a una tregua, per quanto breve, della quotidiana conflittualità familiare. Il soggetto pertanto è, in questo caso, sacrificato e diventa strumento di una relativa pacificazione, per lo più, fine a se stessa e, conseguentemente, al di fuori di qualunque reale preoccupazione educativa, che richiederebbe invece una sia pur relativa capacità di previsione e di progettazione.

In questo caso quindi non si può neppure parlare propriamente di una contestazione dell'educazione, assente in concreto e a largo raggio, ma, al più, ci si può trovare di fronte a pesanti denunce da parte, forse, di una sparuta minoranza di esperti, la cui voce, se non troverà altre e opportune casse di risonanza, finirà per disperdersi al vento sollevato da interessi, ritenuti ben più rilevanti e, comunque, meno esigenti, nonché, al momento, assai più gratificanti. Si sono tentate diverse caratterizzazioni di questa situazione, che evidenzia una «crisi di senso» della stessa educazione, ma, se una decodifica dei fattori, cui può essere attribuita, è relativamente fattibile, non è altrettanto agevole decidere quale di essi sia stato effettivamente determinante, in modo da qualificare il fenomeno stesso.

Si può concludere perciò che, a questo punto, si sarebbe esaurita, di fatto, la dialettica tra un'attenzione prevalente al soggetto o ai processi educativi, se tale situazione fosse generalizzata e se non esistesse alcun segnale di ravvedimento. In realtà, anche nel nostro paese, non regna ancora una simile quiete di morte, ma sono presenti notevoli eccezioni, vari tentativi e stimoli per uscire da siffatte pericolose sabbie mobili.

3. *L'educazione ipotizzata*

In altri tempi non si sarebbe avuta la minima perplessità, di fronte a una situazione come quella delineata sopra, a ricorrere a rimedi ritenuti efficaci e radicali. Si potrebbe ipotizzare, per es. un ritorno a *L'obbedienza fondamento dell'educazione*², saggio neppure tanto vecchio, o ad altre formule più o meno taumaturgiche e suppostamente sperimentate.

Oggi invece, per una più acuta sensibilità critica anzitutto e per una più diffusa consapevolezza degli effetti reali e non solo apparenti di cer-

² Esiste, con questo titolo, un saggio tradotto dal tedesco: H. K. BACHMEIER, *L'obbedienza fondamento dell'educazione*, Brescia, «La Scuola», 1969; ma la letteratura anche recente sull'argomento è abbondante.

te scelte educative, si preferisce rifarsi a orientamenti ideali e operativi di diversa natura.

3.1. Ipotesi in chiave sistematica

Sono tuttora numerosi coloro, che si appellano a una *ideologia*, intesa in senso positivo, quale visione e interpretazione organica della realtà e del mondo, formulata in modo più e meno esplicito. E questo nonostante la pubblica e, si direbbe, pacifica proclamazione del «tramonto» di ogni ideologia.

Ci si potrebbe richiamare all'indirizzo marxista, oppure al laico-neoilluminista o ad altri, ma mi limiterò qui ad alcune riflessioni sul più diffuso di essi in Italia: l'indirizzo personalistico, identificato spesso, ma impropriamente con il cristiano.

Recentemente, con ogni probabilità a causa della situazione più sopra denunciata, si è avuto un sorprendente risveglio nel nostro paese del personalismo³. Esso viene presentato e difeso, talvolta senza sufficienti sfumature critiche, come se fosse *la* soluzione del problema, *L'ultima frontiera dell'educazione*.

I processi e la metodologia, che si segue per la dimostrazione di tale tesi, sono differenti e diversamente collegati a una lettura del presente. Le istanze emergenti sono tuttavia identificabili in due atteggiamenti: denuncia dell'assenza di valori e segnalazione del cristianesimo, letto in chiave personalistica, come l'unico in grado di fondarli, di proporli e di difenderli adeguatamente.

Ovviamente questa posizione suona a sfida e provocazione per tutti coloro che non la condividono, ma, a mio avviso, suscita anche qualche

³ In Italia, soprattutto a partire dagli anni '50, c'è stato un grande risveglio del personalismo e del personalismo in rapporto all'educazione. Basti vedere in merito l'antologia curata da: S. S. MACHETTI, *Pedagogia del personalismo italiano*, Roma, «Città nuova», 1982. E più recentemente il brillante lavoro di G. ACONE, *L'ultima frontiera dell'educazione*, Brescia, «La Scuola», 1986 e quello antecedente di M. MANNO, *Nuove ricerche sul personalismo*, Ibidem, 1982.

dubbio in coloro che fondamentalmente non le sono estranei. I primi, per quanto possano condividere l'analisi sostanzialmente negativa del presente, ritengono tuttavia che le sue carenze possano trovare una sufficiente e magari più convincente risposta nel loro indirizzo ideologico. Infatti nessuno si può ritenere esclusivo guardiano o, peggio, padrone di valori largamente riconosciuti e, d'altro canto, il personalismo, con il suo stretto legame a una antropologia oggi ritenuta desueta, non offre garanzie universalmente accettabili per le conclusioni cui perviene.

I secondi, che apprezzano il personalismo soprattutto per la sua apertura al trascendente e alla fede, restano invece scandalizzati, per la sicurezza che gli conferisce, quando non anche per l'intolleranza nei confronti degli altri o magari per la tracotanza che sembrerebbe trasparire da certe affermazioni. Come allorché lo si presenta quale «metafisica cristiana», tesi indubbiamente più funzionale ai nemici che ai seguaci di Cristo.

D'altronde a prescindere dalla derivazione di questo paradigma filosofico dalla cultura ellenica, non si possono disconoscere le numerose posizioni da esso divergenti, pur all'interno del Cristianesimo stesso. Ne sarebbe dunque più condivisibile un collegamento alla cultura occidentale dominante che al Cristianesimo in quanto tale, sebbene quella prevalenza sia poi dipesa dall'assunzione che ne è stata fatta da parte di molti cristiani e dalle gerarchie ecclesiastiche. La razionalità è infatti il tratto più tipico della cultura occidentale e richiede al pensiero umano uno sviluppo di tipo sistematico-organico, che dà del reale un quadro logico e possibilmente gerarchico, postulando per il futuro, su questa base, un'altrettanto logica progettazione, fondata sulla possibilità di previsione consentita appunto da quella connotazione.

In questa prospettiva si è, a più riprese, posto il problema della conciliazione tra fede e ragione, senza che si sia mai giunti a una soluzione capace di prevenire ogni ricorrente rigurgito di un fideismo troppo spesso acritico.

Una progettualità dell'educazione, in senso proprio, sembra nuovamente obliterare l'individualità e imprevedibilità del comportamento soggettivo, sottoposto a innumerevoli e transitorie sollecitazioni. Altre impostazioni del problema pedagogico in chiave ideologica o rifluiscono in questa direzione di pretesa progettazione del futuro o, facendo per-

no sulla realtà del soggetto, escludono del tutto ogni possibilità di intervento programmato, almeno in ottica educativa.

3.2. Ipotesi in chiave problematica

Nell'epoca contemporanea specialmente si è individuato un altro sbocco possibile della razionalità, cui non si intende rinunciare: il problematicismo. I precedenti e i presupposti storici sono stati molti e variegati, ma lo storicismo, nelle sue diverse formulazioni, ne ha probabilmente costituito l'insostituibile base. Da esso ha ereditato non solo l'idea della complessità contestuale dell'esistente, ma soprattutto quella della variabilità degli sbocchi di situazioni e azioni analoghe in tempi o luoghi diversi. Di qui la rilevanza assunta dalla imprevedibilità dell'agire umano, che non consente la formulazione di leggi e ha, conseguentemente, portato al disconoscimento del carattere di scientificità alla stessa storia.

Parallelamente ne è derivata un'accentuata istanza di criticità di fronte alle esigenti o possibili costruzioni aprioristiche, derivate logicamente da infondate o discutibili concezioni del reale stesso e dell'uomo, in particolare. La stessa visione positivistica della scienza è caduta sotto i colpi di quella critica, sebbene si sia venuta sgretolando, al tempo stesso, per un suo processo interno. Questo, a sua volta, è approdato a un concetto di scienza così indefinito e inquisibile da confermare l'atteggiamento problematicistico.

In questo clima si sono affacciati sullo scenario pedagogico nuovi concetti e nuove ipotesi, che, tenendo conto delle posizioni anche più radicali nei confronti della razionalità umana oppure concedendo una più concentrata attenzione alle situazioni e dipendenze entro le quali opera l'uomo, hanno prospettato itinerari insoliti per gli interventi educativi. Basterà accennare qui fuggevolmente, a puro titolo esemplificativo, agli orientamenti di G. M. Bertin o, nell'altra direzione, di P. Freire, pur con tutte le differenze che li possono, per certi versi, contrapporre.

Appaiono in tale orizzonte tematiche centrate sulla coscienza e sulla sua formazione, sulla libertà e sulle sue valenze, sulla trasformazione e disponibilità al cambio, sulla dimensione esistenziale e le sue espressioni.

ni, sulle condizioni socio-economiche e sul modo di migliorarle, puntando sul soggetto. Si parla anche di «progettazione», ma, in ogni caso, di una «progettazione esistenziale», sottolineando la precarietà e ipoteticità della medesima. Si può giustamente annotare che, in questa prospettiva, si guarda più a un'«invenzione del presente» che a delineare «una progettualità per l'avvenire».

Questa impostazione non esclude del tutto una cauta e vigile possibilità di individuare metodi e strumenti proponibili a livello educativo, ma è ben lontana dal difenderne l'immutabilità e validità universale. Torna perciò alla ribalta il *soggetto*, ma non nella sua pura individualità, bensì nella sua quanto meno condizionante contestualità e, ancor più forse, nella sua immanente e insuperabile provvisorietà. Ciò non consente per certo di ricavare e adeguatamente fondare «una normatività etica universale», ma non per questo si possono disconoscere alle posizioni, che si rifanno al problematicismo o, comunque, a un orientamento che vi si può accostare, i connotati della scientificità modernamente intesa.

3.3. *Ipotesi in chiave tecnologica*

Di questi tempi è inevitabile un cenno anche all'ipotesi tecnologica, che, sebbene da anni all'orizzonte del discorso pedagogico, recentemente ne sta invadendo gli spazi.

L'informatica e l'introduzione dei *computers* a scuola stanno sconvolgendo i tradizionali programmi e soprattutto comportamenti didattici. Si è rapidamente passati dai modelli di programmazione disciplinare affidati all'elaborazione dell'insegnante o, quanto meno, da lui controllabili e modificabili, ai programmi-macchina, predisposti su disco e praticamente immutabili, anche se sempre più ricchi e flessibili. La letteratura in merito si va accrescendo e non è mia intenzione impostare una discussione sui vantaggi e svantaggi del ricorso ai *computers* nella scuola.

Senonché questo trapasso ha riportato alla ribalta una vecchia tematica e, anzi, polemica, a proposito del rapporto tra istruzione e educazione. La prima soluzione teorica, offerta a suo tempo da Herbart, si è presto dimostrata insoddisfacente, proprio perché lasciava troppa iniziativa

e spazi impositivi all'insegnante e educatore in genere. Le critiche del Dewey e dei rappresentanti delle «Scuole nuove» hanno spostato l'attenzione e l'accento dall'*educazione* al *soggetto*. Questi «facendo imparava» e «facendo» praticamente si educava: non nel senso di un'autoeducazione, almeno per Dewey, ma di crescita personale inserita e coadiuvata da un ambiente adeguato, di cui anche l'educatore è parte.

Istruzione o, in questo caso, meglio apprendimento e educazione si ritrovano nuovamente in perfetta sintonia, anzi di fatto identificati, e distinti soltanto in base alla prospettiva da cui venivano considerati, grazie appunto al loro convergere e ritrovarsi nel «fare», nell'agire.

Oggi l'unità appare frantumata e scomposta, in quanto l'istruzione o apprendimento avviene mediante la macchina e i suoi programmi, che possono far acquisire abilità in ambiti molto definiti e ristretti, stimolando in essi una crescita del soggetto, ma, al tempo stesso, introducendo, da un lato, una dipendenza piuttosto forte dalla macchina e, dall'altro, uno squilibrio, se non una frattura, nel soggetto stesso, in rapporto alla crescita, che, mediante la macchina, non potrà mai essere «onnilaterale».

Alla difficoltà si risponde rilevando, da una parte, che la scuola non è l'unica agenzia responsabile dell'educazione del soggetto, mentre le è demandato principalmente il compito dell'istruzione, e, dall'altra, che l'educazione stessa è un concetto tuttora piuttosto indeterminato e confuso, per cui non se ne possono dedurre indiscutibili codici di comportamento, mentre può servire di copertura per scopi tendenti a favorire la dipendenza e irresponsabilità del soggetto. Al contrario i risultati dell'intervento tecnologico sono evidenti e soddisfano indubbie esigenze storico-soggettive.

Ci si ritrova così di fronte a un relativo rilancio dell'*educazione*, benché non si ignori il soggetto e, nei limiti del possibile, si cerchi di seguirne e assecondarne le tendenze. Si trascura tuttavia, a mio avviso, l'unitarietà del processo educativo e se ne riduce l'istanza teleologica. Infatti gli esiti conseguiti sfuggono in buona parte al controllo sia del soggetto che dell'educatore, almeno quanto alle modalità di acquisizione; inoltre l'itinerario intrapreso non è più orientabile a uno sbocco diverso da quello previsto dal programma, cosicché diventa egemone nei confronti dello sviluppo futuro, anche quando dovesse sorgere una fondata riserva sull'opportunità di quel risultato. Infine non va dimenticato che, pur nella

migliore delle ipotesi, sussiste sempre il problema della sua utilizzazione, che richiede comunque un intervento personale e personalizzato, al di fuori di ogni controllo tecnologico, e sotto la diretta responsabilità dei protagonisti storici: educatore e educando. Soltanto in quest'ottica, forse, si recupera una dimensione propriamente *umanistica* e si sfugge al rischio di una casualità, facile preda di ogni capriccio.

3.4. *Ipotesi in chiave profetica?*

In altri momenti c'è stato chi ha parlato di «educazione rivoluzionaria», oggi il termine è caduto in disuso e più che allora, forse, potrebbe provocare un rigetto. D'altronde le perplessità emerse dalle ipotesi fin qui considerate, sembrerebbero rinviare a un ulteriore approdo, che possa sollevare meno dubbi. Ma in che direzione lo si potrebbe rintracciare, dovendo escludere o profondamente rimaneggiare qualcuna delle precedenti?

Non si tratta certo di respingere ogni istanza di carattere metafisico o problematico o tecnologico: l'educazione nella sua teleologicità non può estraniarsi da un alveo filosofico; nella sua singolarità processuale non è esente da interrogativi e incertezze e nella sua praticità non può neppure sfuggire a interferenze di tipo tecnologico, al di là di recondite finalità di manipolate subordinazioni.

Il problema sta dunque nell'ipotizzare un «modello» o, se si preferisce evitare un termine troppo qualificato, un orizzonte in cui possano trovare opportuna collocazione le suddette esigenze, senza sovrapposizioni, reciproche conflittualità o, peggio, rimozioni. Va perciò individuato, in primo luogo, un terreno d'incontro neutrale, per così dire, entro il quale si possa destinare a ciascuna lo spazio che le può e deve competere. Questo territorio sarà indiscutibilmente quello *metodologico*, ancora disponibile e piuttosto incolto, ma capace, al tempo stesso, di far posto a richieste differenti e, in apparenza almeno, persino inconciliabili. Proprio per questo il concetto di progetto e, in proiezione, di progettualità appaiono piuttosto inadeguati, come si è visto; ma, d'altro canto, vanno riconosciuti un senso e un peso alla destinazione del soggetto, a qualsiasi fon-

te ci si voglia rifare (teologica o metafisica o psicologica o...); e, nel decidere l'intervento, si devono fare i conti con gli strumenti a disposizione, la cui efficacia è molto spesso tecno-dipendente.

E allora?

Tentando, nel minor spazio possibile, di rintracciare un orientamento operativo, penso che si possa e debba recuperare o mantenere un *paradigma umanistico* anzitutto, ma di nuovo conio, decondizionato dalle sue radici storiche, di cui tuttavia deve prender coscienza per potersene liberare in quanto comportano di soffocante, di idealizzato (o di ideologico in senso negativo) e di deterministico. Paradigma che viene definito entro il suo contesto storico cangiante, da cui attinge flessibilità, e che, a sua volta, segnala la direzione dello sviluppo, salvando una propria identità specifica, senza tuttavia poter tracciare un itinerario preciso, perché ogni soggetto lo dovrà ricavare in essa, delineando la sua identità individuale, pur secondo norme conformi a quella stessa direzione. Paradigma dunque caratterizzato in questa sua direzionalità da peculiari valori o tuttora a galla sui flutti della storia o emergenti dai medesimi, per la prima volta oppure no. In quell'impegnativo lavoro della costruzione di sé si può venir aiutati, oltreché da ciò che l'ambiente, nella sua più vasta accezione, offre, da altri soggetti, che, comunque (e questo andrebbe ulteriormente specificato), entrino in sintonia per la ricerca e utilizzazione di quanto può servire alla propria crescita.

Particolari puntualizzazioni sulla natura e sui fini del soggetto in quanto tale esulano dal territorio metodologico e si arrampicano verso le sorgenti metafisiche o teologiche o di altro tipo, la cui definizione e accettazione è relativamente libera.

In quest'ottica non è difficile, a questo punto, individuare gli spazi di un'inevitabile problematicità, che ha il suo fondamento sia nella differenziazione di ogni soggetto, sia, e forse principalmente, nella mancanza di un preciso inquadramento teoretico, da cui dedurre con sicurezza ogni mossa. La stessa conclusione, analogamente, si può trarre nei confronti della tecnologia. L'educare procede sulla base di ipotesi e tentativi, meglio se concordati, alla ricerca di sbocchi valoriali, nella linea individuale e sociale, cui il soggetto è proteso per una sua crescita globale o onnivale e non solo riduttivamente unilaterale.

Ma perché un'ipotesi educativa di questo tipo potrebbe denominarsi *profetica*⁴? Non certo perché punti all'attesa di una realtà prevista e bandita con certezza prima della sua esistenza, bensì perché richiede e presuppone un atteggiamento «profetico», ossia di testimonianza o, meglio forse, di fede (nel senso di fiducia) in ciò che sarà o, quanto meno, che può essere con l'impegno e lo sforzo di tutti coloro che vi sono interessati. «Profetica» inoltre perché in grado di alimentare con continuità il vigore richiesto per insistere e non demordere dall'impresa. «Profetica» infine perché si fonda e attinge a un qualcosa o qualcuno che non è identificabile del tutto con il protagonista dell'intervento.

Questa dimensione «profetica» non ha significato soltanto a livello di singolo intervento e di singolo soggetto, ma trova il suo significato più pieno se aperta sul sociale, anzi sul mondiale, come impegno per porre in essere ciò che non è ancora, ma che si vuole che sia.

4. Conclusione

Le condizioni storiche, in cui oggi si vive in Italia, pur avendo radici profonde dunque lontane nel tempo, sotto il profilo pedagogico non richiedono un lungo cammino a ritroso per agevolarcene la comprensione. Le maggiori difficoltà insorgono allorché si voglia tentare il passaggio dal reticolo descrittivo-esplicativo dei dati alla loro elaborazione e riorganizzazione in funzione educativa. Lo testimoniano le contestazioni, che, soprattutto negli anni sessanta-settanta, sono esplose un poco ovunque; lo comprovano le posizioni e ipotesi divergenti, che ne sono emerse.

Nell'ottica del pluralismo e di un pluralismo dinamico e in sviluppo ho cercato di delineare, sia pur embrionalmente, un'ipotesi sincretica e

⁴ Il termine «profetico» mi è stato suggerito da un interessante saggio di A. BERGAMASCHI, *Francesco tra «Chiesa» e Vangelo*, Firenze, Libreria Editrice Fiorentina, 1985, il cui sottotitolo suona: «Profezia contro educazione», sebbene poi non si sviluppi tale orientamento in forma diretta.

sincritica, al tempo stesso. Ipotesi che parte da un superamento iniziale dei punti di vista parziali, ancora oggi dominanti, nonostante qualche tentativo di sintesi, specialmente in chiave personalistica⁵; ipotesi che, al di là della sua denominazione, non solo si apre alla trascendenza e al trascendente, ma, inserendosi in un orizzonte indubbiamente realistico, si rivela in completa sintonia anche con il messaggio evangelico, da cui tuttavia non è deducibile alcun metodo e ancor meno sistema educativo. Vi si riscontra infatti il richiamo alla fiducia nel Padre, che conosce e pensa a tutto, e, di conseguenza, alla serenità e al distacco con cui ci si deve muovere nella vita quotidiana, senza lasciarsi intimidire o affliggere da preoccupazioni per il domani (Mt. VI, 34) e ciò non parrebbe accordarsi troppo con le sicurezze progettuali, tanto comunemente prospettate.

Non intendo certo forzare, né far leva sui testi evangelici, però non mi sembra fuori luogo rilevare come essi siano ben lungi dal proporre e difendere una concezione scientifica o filosofica, che solo per presunzione si potrebbe definire «cristiana», mentre al contrario e da prospettive diverse si può giustificatamente parlare di un'educazione cristiana. Questa, in ogni caso, sarà caratterizzata come tale, giocando sulla polisemia del termine, non tanto per le metodologie seguite, fruibili anche in altri orientamenti, quanto per gli obiettivi raggiunti. In quest'ottica dunque si può riscontrare un rilancio dell'*educazione*, sia pure diversamente interpretata, nei confronti del *soggetto*. Tuttavia la relativa permeabilità del tradizionale «personalismo» ha consentito in questo secolo anche un recupero della valorizzazione del soggetto, tanto enfatizzata dalla cultura moderna: operazione ancor più agevolata all'interno di una prospettiva pluralistica, ovviamente.

Si può pertanto ritenere che negli ultimi decenni c'è stato il prevalere di un movimento favorevole all'intervento dall'esterno e quindi all'educazione, però senza esclusivismi né clamorosi ribaltamenti di posizioni, alla ricerca invece di un nuovo equilibrio tra i due mondi sull'abbrivo

⁵ Assai più vicino alle posizioni qui accennate il primo capitolo del citato volume di M. MANNO: «Strutture e significato della problematica personalista», in cui allarga di molto i confini del personalismo stesso, facendolo comprensivo anche del problematicismo pedagogico (cfr. p. 47 per es.). Scrive infatti: «Più che come una corrente o scuola filosofica, per noi quindi il personalismo si pone come un certo atteggiamento culturale, che si traduce in tematiche politiche e pedagogiche». (Ib., p. 34)

delle nuove compatibilità e interazioni, che il progresso delle scienze umane va man mano rilevando e pubblicizzando. Il cammino è piuttosto impervio e, forse, ancora lungo: ci sono tuttavia buone premesse perché la meta possa essere raggiunta. Almeno così spero.

LA PEDAGOGIA DELLA LIBERTÀ E L'ANTIPEDAGOGIA DEL PLAGIO

Luciano Corradini

L'ottimismo è una qualità per il pedagogo, ma può anche diventare una sorta di deformazione professionale che gli impedisce di riconoscere e di approfondire l'esistenza di processi opposti a quelli che egli solitamente descrive e teorizza: intendo dire dei processi interattivi al termine dei quali non sta lo sviluppo di una persona libera e responsabile, ma l'involuzione di un individuo privato della sua umanità.

Lo scenario che di solito sta di fronte alla riflessione pedagogica è costituito da una società ambivalente, che sprigiona forze negative e forze positive per lo sviluppo della persona: compito della pedagogia è trovare modi per potenziare le seconde, essendo difficile contrastare le prime con i mezzi di cui dispone l'educazione.

Su questo scenario si stagliano istituzioni e personaggi a cui si possono riconoscere valenze e ruoli positivi per lo sviluppo della persona: sono gli enti e i soggetti che assumono ruoli e compiti definiti in ordine all'educazione. È difficile concepire anche solo l'esistenza di istituzioni e di soggetti che perseguano uno scopo «diseducativo», ossia volto a contrastare anziché a promuovere lo sviluppo della persona, per dominarne anziché per liberarne le potenzialità umane. Eppure apparati e soggetti di questo genere esistono e lavorano con una determinazione e con una strumentazione «scientifica», che si possono definire a buon diritto «antipedagogiche», nel senso che perseguono fini e usano mezzi opposti a quelli della pedagogia.

Una concezione «algebrica» della vita, che tenga conto anche del negativo, che opera e produce effetti visibili, consente alla pedagogia una rappresentazione più completa della realtà.

In particolare si possono formulare nuovi obiettivi educativi, sulla base di una strategia piú comprensiva e si possono smascherare alcuni processi negativi, non sufficientemente tematizzati o apertamente rimossi quando si concepiscano i portatori dell'autorità e del potere come «naturalmente positivi».

C'è una comune condizione di partenza fra i processi educativi e quelli diseducativi. Essa è data dalla dipendenza di chi sa e può meno nei riguardi di chi sa e può di piú.

Il «dispositivo pedagogico» e la possibilità del suo blocco

La dipendenza è un dato fisiologico ineliminabile nel rapporto fra bambino e adulto: esso può diventare patologico, se non interviene un «dispositivo pedagogico» che consenta il graduale superamento dell'asimmetria di sapere, di potere, di libertà che esiste tra i due soggetti. Questo dispositivo presuppone un'etica ispirata ai valori di libertà e di uguaglianza e una metodologia capace di «sincronizzare» progressivamente i movimenti lenti e impacciati del bambino con i movimenti piú rapidi e disinvolti dell'adulto.

Si parla di solito dell'educazione come di una relazione che matura entrambi i partners, rendendo possibile una reciproca «conversione», ossia la capacità di mettersi l'uno nei panni dell'altro, perché ciascuno sia messo in condizione di sviluppare se stesso nella pienezza del suo essere. Il bambino passa così dalla dipendenza ad un'interdipendenza sempre piú consapevole e liberamente accettata, ossia, classicamente, dall'anomia e dall'eteronomia all'autonomia¹.

Senonché questo «dispositivo pedagogico» non sempre funziona, per carenze che riguardano sia le motivazioni etiche, sia i modelli metodologici utilizzati. Si tratta a volte di scarsa chiarezza sul piano filosofico o di inadeguatezza dei modelli elaborati per consentire il reciproco controllo della relazione ai due soggetti che debbono raggiungere il livello dell'u-

¹ L. CORRADINI, *Educare nella scuola. Cultura comunità curricolo*, Brescia, «La Scuola», 1983.

guaglianza e della libertà, attraverso momenti di incertezza, di tensione e di lotta faticosa.

Inadeguatezza, confusione, paura possono impedire al «dispositivo pedagogico» di funzionare o possono addirittura favorire l'attivazione di un «dispositivo antipedagogico», che va dall'infanticidio al plagio, nelle forme che cercheremo di chiarire.

È in questa antipedagogia che si spiegano le fantasie persecutorie di cui ci danno testimonianza la psicoanalisi e l'antropologia culturale a partire dai celebri drammi mitologici di Edipo e di Laio, o addirittura dalla «pedofagia» di Crono che, dopo essersi rivoltato contro il padre Urano, divorò i suoi figli per conservare il suo potere, ma fu costretto da Giove, salvato dalla madre Rea, a vomitarli e a subire la prigionia.

L'adulto teme confusamente di essere spodestato dal giovane, che vede dotato di smisurato e invidioso desiderio di vita, e questi teme di essere cacciato e divorato dall'adulto, che gli pare dotato di smisurato, terribile e geloso potere.

Di qui una lotta patologica, spesso mascherata da intenzioni «pedagogiche», incapace di vedere e quindi di volere una evoluzione creativa e amichevole della relazione conflittuale che si sviluppa fra adulto e bambino.

Il principio antipedagogico *mors tua vita mea* si sostituisce così al principio pedagogico *vita tua vita mea*; e la dipendenza non è vista come un punto di partenza da superare gradualmente, ma come un obiettivo finale da perseguire, nella forma della distruzione, della cacciata o della espropriazione tendenzialmente totale e definitiva della personalità del più debole.

La legittimazione di questo comportamento è riconducibile o alla logica della guerra contro il nemico pericoloso, o più frequentemente ad una sorta di paternalismo «pedagogico» che giustifica la sottomissione con il bene di chi è sottomesso, per evitargli il rischio di una libertà ritenuta folle.

Quanto più una persona, un gruppo, uno stato si sentono minacciati, tanto più sono tentati di assolutizzare la loro «verità» e di ricorrere alla strategia dell'annullamento fisico o psichico di coloro che, essendo «in-

genui», possono accorgersi che «il re è nudo», secondo l'efficace allegoria della fiaba di Andersen. L'essenziale è perciò la «fiducia» e cioè il controllo che implica garanzia di omertà.

Durante l'ultima guerra, il fascismo diffondeva manifesti con la scritta: «Taci, il nemico ti ascolta». Frattanto la polizia setacciava le case e torturava le persone sospette, secondo la strategia di «riduzione al silenzio» che tutto il mondo conosce, anche nella forma dei campi di concentramento o di sterminio, nella forma più recente dei «desaparecidos», nella forma più sottile del cosiddetto «brainwashing».

Il plagio, che per il diritto romano era l'arbitraria riduzione in schiavitù di un uomo libero, è l'impossessamento, lo svuotamento della personalità altrui, è una forma di cannibalismo psichico, che può esprimersi nella formula: «tu non puoi esistere che incorporato in un altro».

Questa forma perversa di relazione, che si trova attuata in maniera evidente nel rapporto fra torturatore e torturato, carceriere e carcerato, è riscontrabile anche in gruppi sociali come la mafia² e in certe famiglie patologiche, studiate dall'antropologia culturale, dalla psichiatria, dalla psicanalisi, dalla criminologia.

Queste discipline hanno elaborato una serie di concetti che servono ad approfondire il senso e le ragioni del «dispositivo antipedagogico» di cui s'è parlato.

Diciamo subito che non è facile individuare questo dispositivo nella vita concreta delle famiglie o nei casi che vengono affrontati in sede giudiziaria. Basti pensare, per quanto riguarda l'Italia, al fatto che la Corte Costituzionale il 10.06.1981 ha dichiarato illegittimo l'art. 603, che prevedeva il delitto di plagio, a seguito del largo dibattito che si diffuse intorno al caso Braibanti, per il timore che s'introducessero pericolosi elementi ideologici, attraverso la condanna di plagio, estranei alla «ratio» della norma. Nel caso citato gli innocentisti sostenevano che si era voluto pu-

² Scrive il mafioso Tripodi ad un giovane della sua organizzazione: «Vi raccomando di stare attento, perché il mondo è tutto infame. Se vi occorre della gioventù, createvela voi stesso, sempre persone conoscenti vostri» (P. ARLACCHI, *La mafia imprenditrice. L'etica del mafioso e lo spirito del capitalismo*, Bologna, «Il Mulino», 1983, p. 150).

nire, con la norma contro il plagio, il comportamento omosessuale del condannato.

Il problema è difficile, si diceva, ma non insolubile, come cercheremo di mostrare. Del resto già nel 1972 il giurista G. M. Flick identificava il delitto di plagio non con qualunque forma d'influenzamento e di condizionamento, ma con quella precisa azione che provoca la preclusione della vittima da «qualsivoglia possibilità di percezione, comunicazione o scambio, in senso sostanziale o psicologico, con terzi, ad eccezione di quelle coatte con il proprio dominus, il quale verrebbe quindi a rappresentare l'unico tramite fra la vittima e gli altri»³.

Ma al di là della pur importante rilevanza penale del delitto di plagio, a noi interessa mettere in luce gli aspetti psicologici e culturali con l'aiuto delle scienze che si sono occupate del problema, per identificare in quell'ambito che va sotto il nome generale di educazione, quei comportamenti perversi che producono la morte interiore, anziché il pieno sviluppo della personalità dei più deboli.

Il brainwashing in una fenomenologia recente

Cercheremo di individuare anzitutto, sulla base della citazione di alcuni casi descritti da una letteratura internazionale, il fenomeno del brainwashing, traduzione inglese dell'espressione cinese Hsi-Nao, che significa letteralmente «trasformazione dei pensieri».

J. A. M. Merloo riferisce la drammatica definizione di brainwashing che fu data, dopo la vasta inchiesta condotta dalla rivista *Esprit* fra un centinaio di psicologi e psichiatri, nel 1951, dopo le esperienze del nazismo e dello stalinismo. Questa pratica è stata definita «intervento psicologico e perversione del giudizio, nel quale un tiranno potente inietta i suoi pensieri e le sue parole sinteticamente nella mente e sulle labbra delle sue vittime»⁴.

³ G. M. FLICK, *La tutela della personalità nel delitto di plagio*, Milano, Giuffrè, 1972.

⁴ J. A. M. MERLOO, *The rape of Mind*, New York, World Publishing House, 1956, p. 594.

Si è anche parlato di *menticidio*, realizzato con l'aiuto della scienza pavloviana del condizionamento.

Non si tratta solo di realtà mentali, di patologie vissute da individui ossessionati da antichi rituali magici, come vedremo in seguito, ma di una prassi secolare, che ha trovato in tempi a noi vicinissimi manifestazioni impressionanti, descritte e studiate con estrema cura da testimoni e da studiosi di diversi orientamenti e di diverse culture.

Il delirio di grandezza, la politica come religione, la razza eletta, la nazione guida, le razze inferiori da eliminare o da addestrare come cani, l'uomo che emerge su tutti e rappresenta col suo desiderio la civiltà del futuro, non sono solo i pensieri del *Mein Kampf* di Hitler: essi costituiscono anche la ideologia che spinse la macchina del nazismo non solo a uccidere, ma a ottenere che milioni di persone *confessassero* di essere ciò che non erano, e cioè delle bestie, e di aver commesso delitti mai commessi.

B. Bettelheim descrive le sua esperienza di ebreo internato nei campi di Dachau e Buchenwald, per evidenziare le tecniche di *depersonalizzazione* presenti in una società di massa, di cui i campi nazisti rappresentano i paradigmi estremi⁵.

I. Deutscher mette in luce la forma mentis magica e tribale di Stalin e spiega così l'ossessione del controllo sulla mente del suo popolo, fino a far accettare l'idea che la confessione della propria colpevolezza fosse necessaria alla causa del socialismo, rappresentato dal Piccolo Padre, dal Dio Partito⁶.

Le tecniche più turpi e più raffinate del condizionamento conducono uomini come Rubashov (il veterano della rivoluzione di cui parla A. Koestler in *Buio a mezzogiorno*)⁷, a cambiare mente, dalla «critica» alla «fede cieca», in una terribile «conversione» perversa.

Torturato e privato del sonno per parecchi giorni consecutivi, il card. Mindsenty, uno dei molti memorialisti delle violenze subite, afferma:

⁵ B. BETTELHEIM, *Il prezzo della vita*, Milano, Adelphi, 1965 (*The informed Hearth*, 1960).

⁶ I. DEUTSCHER, *La Russia dopo Stalin*, Milano, Mondadori, 1954 (*Russia after Stalin*, 1953).

⁷ A. KOESTLER, *Buio a mezzogiorno*, Milano, Mondadori, 1946 (*Darkness at Noon*, 1939).

«Dovevo esser spezzato soprattutto psichicamente, poiché dovevo ancora recitare la parte assegnatami in un processo dimostrativo»⁸. E aggiunge: «Divenni apatico e indifferente. I confini tra il vero e il falso, la realtà e l'irrealtà si facevano sempre più indeterminati... cominciavo a pensare che forse ero pure colpevole in qualche modo».

Artur London, a differenza di Koestler e di Mindsenty è e resta comunista anche dopo la sua «confessione». Alle sue proteste di innocenza, l'inquisitore risponde: «La vostra sorte dipende da noi. Noi impiegheremo dei metodi che vi meraviglieranno, ma che vi faranno confessare tutto quello che vogliamo». Degradazione, infantilizzazione, «canificazione», privazione di sonno, ricatti e «giochi» di ogni genere contro la sua umanità, come se fosse una cosa, un guanto da rivoltare, lo conducano a dire: «io non so più distinguere il reale dall'immaginario... io non so più quel che dico». E comincia a sentirsi come «oggettivamente colpevole di esistere». E infine: «Io sono in un altro mondo. Non esisto più». A questo punto, dopo la demolizione inizia la ricostruzione, ossia l'attività «assurda, divorante, distruttrice: la fabbricazione delle confessioni»⁹.

Jean Pasqualini, nato, educato e vissuto in Cina, affezionato alla sua gente, nel suo libro «Prigioniero di Mao», scritto a Parigi in collaborazione col giornalista R. Chelminski racconta la sua «rieducazione attraverso il lavoro», ossia il suo Hsi Nao (trasformazione del pensiero) proclamandosi non anticinese né anticomunista. Sono gli stessi prigionieri convertiti a presentargli la lezione che hanno appresa: «Se noi aiutiamo il governo nel suo lavoro e se correggiamo la nostra ideologia sbarazzandoci dei cattivi pensieri che si trascinano nel nostro spirito, si farà prova d'indulgenza nei nostri riguardi»¹⁰. Egli conobbe addirittura un uomo che, arrestato per errore, per omonimia, arrivò a confessare i crimini dell'altro e quando si scoprì l'errore, le autorità della prigione fecero molta fatica a persuaderlo a ritornare in sé.

⁸ J. MINDSZENTY, *Memorie*, Milano, Rusconi, 1975 (*Erinnerungen*, 1974).

⁹ A. LONDON, *L'aveu. Dans l'engrainage du procès de Prague*, Paris, Gallimard, 1968.

¹⁰ J. PASQUALINI, *Prisonnier de Mao*, Paris, Gallimard, 1975 (*Prisoner of Mao*, 1973).

Il comportamento richiesto era quello da bambino a genitore, da peccatore a confessore. Il catechismo maoista, nelle applicazioni dei carcerieri e dei prigionieri, urta continuamente contro il buon senso e contro la logica: anche a lasciarsi «convertire» non s'incontrano né la pace con la realtà, né la libertà.

Il giovane domenicano Frei Tito di Alencar, torturato in Brasile perché confessasse colpe inesistenti contro la dittatura, fu commemorato a Roma dal Tribunale Russel il 22 ott. 1974.

Non cedette alla tortura e non confessò, ma qualcosa si ruppe dentro di lui, se, ritornato libero in Francia, finì con l'uccidersi, tre anni dopo la sua liberazione fisica, perché non aveva saputo liberarsi dalla «possessione morale» del suo torturatore, dall'orrore d'essere incatenato a colui che voleva e poteva renderlo non uomo¹¹.

Comune a queste esperienze è la progressiva distruzione della personalità della vittima, alla quale viene imposto di accettare un uomo, un idolo, come se fosse Dio, il bene assoluto: la destrutturazione della personalità fisica, psichica e morale ha lo scopo di ottenere un «ricondizionamento» che accetti l'identificazione del falso col vero, del male col bene, dell'idolo umano con Dio, in una parola l'incorporazione nel «padre magico», un perverso onnipotente che si nutre della vita altrui, negandone l'esistenza come esistenza «umana», capace cioè di intenzionalità morale, di decisione, di autonomia critica¹².

Il terrore provato dai torturati di fronte a questa irrazionale volontà di «incorporazione» assomiglia all'angoscia dei bambini piccoli quando si sentono in balia dell'ignoto omicida, se il genitore buono non li rassicura.

¹¹ X. PLASSAT, J. C. ROLLAND, *Pasion segun Frei Tito, torturado hasta el suicidio*, Bilbao, Desclée De Brouwer, 1978.

¹² S. LA BELLA TESSERA, *Contributo per una lettura pedagogica della problematica del lavaggio del cervello: l'accettazione del padre magico*, Tesi di laurea, non pubblicata, Università di Milano, 1984 (eccellente lavoro, ricco di documentazione e di prospettive di analisi, utilizzate in questo saggio).

Ma anche gli adulti, che vivono in una società libera e non nelle prigioni delle dittature, non si sono liberati completamente da quel fossile che la storia delle religioni e l'antropologia considerano la «paura magica», ancorata a credenze di spiriti ambivalenti e capricciosi che possono darci vita o morte sulla base di regole arbitrarie. Essa può venir risvegliata nel brainwashing, attraverso le procedure definite da Amnesty International come debilitazione, dipendenza e terrore¹³.

Nella prima infanzia questa paura è una condizione naturale, che può trasformarsi in forme psicotiche e autistiche, se giungono dal genitore risposte ambivalenti e minaccianti, se vengono poste regole ripetute in modo stereotipato «per il bene del bambino»¹⁴.

In questo modo si può infatti inibire la sua possibilità di deliberazione e di progettazione autonoma e la sua capacità di leggere, di svelare le regole di morte che dominano la famiglia. Dire a un bambino: non sei bravo, ci fai soffrire, sei pazzo, se non *fai* le cose che ti chiediamo, o, più profondamente, se non *sei* quello che noi vogliamo, significa inibire talora in modo permanente lo sviluppo della sua personalità morale e trasmettergli uno spirito di rinuncia a vivere e di accettazione di un destino senza storia e senza valori.

Si può verificare in tal modo il plagio, che costituisce una sorta di lesione funzionale dell'«arco intenzionale» di cui parla Merleau-Ponty, fra la «coscienza di movimento» ossia la capacità di conferire significati e il «movimento», ossia la vita¹⁵.

Ciò può avvenire in modo esplicito, come nel caso del giudice Schreber autore delle «Memorie di un nevropatico» e studiato da diversi autori, a partire da Freud (1911, *Osservazioni su un caso di paranoia*). Suo padre, medico e studioso di pedagogia, aveva elaborato e applicato un metodo educativo basato sulla richiesta dell'obbedienza e dell'acquiescenza as-

¹³ AMNESTY INTERNATIONAL, *Rapporto sulla tortura nel mondo*, Milano, Sugar, 1975, (*Report on torture*, 1973).

¹⁴ C. H. DELACADO, *Alla scoperta del bimbo autistico*, Roma, Armando, 1975 (*The Ultimate Stranger*, 1970).

¹⁵ M. MERLEAU-PONTY, *Fenomenologia della percezione*, Milano, «Il Saggiatore», 1965 (*Phénoménologie de la perception*, 1945), p. 153.

solata da parte del figlio, con procedure che ricordano quelle del condizionamento pavloviano e del lavaggio del cervello, anche attraverso lo sfruttamento di paure magiche.

Anche il padre di Kierkegaard ossessiona il figlio Sören con l'idea del peccato, fin dalla prima infanzia, riducendolo alla disperazione e all'impossibilità di condurre una vita normale, col pretesto di «salvare» la nuova generazione.

Diverso è il caso del piccolo Hans, descritto e studiato da Freud (1908): suo padre gli trasmetteva una forma di condizionamento più sottile, imponendogli l'interpretazione dei suoi vissuti in modo implicito, prima che egli potesse farsi un'idea personale e realistica dei fenomeni che lo interessavano.

Lo stesso si può dire per molti casi di relazioni familiari patogene studiati da Laing e Esterton e da Schatzman¹⁶.

L'accettazione del «padre magico» e la riduzione al silenzio

Si è visto che, nelle forme più gravi, il plagio produce una reazione di sottomissione, che può distruggere le ragioni della vita e della speranza, dei fanciulli come degli adulti. Il messaggio perverso che distrugge la libertà può essere espresso, come si è detto, con la formula: «Tu non puoi esistere che incorporato in un altro».

La rinuncia ad esistere in modo autonomo, che tutto ciò comporta, può ricondursi all'accettazione del «padre magico».

Accettare il padre magico significa rispondere in modo acquiescente¹⁷, significa chiudere gli occhi, mimetizzarsi con una sorta di autolavag-

¹⁶ R. LAING, *Normalità e follia nella famiglia*, Torino, Einaudi, 1970 (*Sanity, Madness and Family*, 1964); M. SCHATZMAN, *La famiglia che uccide*, Milano, Feltrinelli, 1976.

¹⁷ I. BOSZORMENYI-NAGY, G. H. ZUK, *La famiglia, patologia e terapia*, Roma, Armando, 1970 (*Family Therapy*, 1969); A. MILLER, *La persecuzione del bambino*, Torino, Boringheri, 1987.

gio del cervello in funzione della difesa della propria sopravvivenza, pagata però a prezzo della rinuncia alla propria esistenza personale.

Insegnano l'etologia e l'antropologia culturale che i rituali di difesa tendono a stabilizzarsi, a diventare abitudini ereditarie, comportamenti linguistici trasmessi con l'educazione, ossia regole di comunicazione stabilite da un antico padrone magico, che le ha poste reincarnandosi nelle diverse figure che hanno ritrasmesso queste regole: esse sono un miscuglio di simboli e di volontà magica (da «maggon») che paralizza la volontà personale con una oscura minaccia; come un mostro mitologico fa la guardia al «tesoro del conoscenza di sé», per impedire che la scoperta, la visione, il disvelamento diventi un atto omicida nei riguardi del padre magico, provocandone l'ira tremenda e la vendetta.

La paura dei morti, che c'è in molte culture, è legata al senso di colpa e alla convinzione che essi siano come gelosi, affamati dell'essere dei vivi di cui vorrebbero nutrirsi. Questo vuoto di essere che si prova all'origine di molte fantasie persecutorie corrisponde ad uno dei fantasmi collettivi della civiltà mediterranea, quella del «Sovrano terribile», del «Dio legatore» di cui parla M. Eliade in *Immagini e simboli* (1952): il sovrano che impone il terrore magico, richiede un atto di *proschiunesis*, ossia letteralmente di sottomissione secondo i modi del cane.

Fa parte di questo dominio incontrollato e insaziabile del «Sovrano Terribile» il bisogno di «incorporazione» del suddito, la ricerca della chiave per penetrare nella sua coscienza, trasformandolo in vittima, in cane, in cosa, per colmare il proprio originario vuoto di essere attraverso l'aver. Questa era l'intenzione del biblico Faraone, prima che il popolo ebreo gli sfuggisse verso la terra della libertà.

La rottura del «cerchio magico»

Quando non si rompe il «cerchio magico», che lega fra loro il carnefice e la vittima, si stabilisce una sorta di reciproca complicità, che implica malafede e cioè un rifiuto della verità dei propri limiti, da parte del carnefice e delle proprie potenzialità, da parte della vittima, in nome di una salvezza conquistata a spese della dignità e della libertà.

Naturalmente non si ammette facilmente di pagare un prezzo tanto alto in nome della *propria* salvezza: e allora si proiettano di solito sul plagio delle fantasie positive, come quelle di un delitto necessario per il bene di realtà collettive ideali, come il Popolo, la Chiesa, l'Umanità futura, il Partito, il Progresso, la Famiglia e altri «padri magici». Nella *Collina dei conigli* di Adams era proibito parlare del laccio, che di tanto in tanto uccideva qualche coniglio «perché il cibo era ottimo, perché erano protetti e non avevano nulla da temere, tranne una cosa»¹⁸.

Se questa analisi è corretta, bisogna interrogarsi sulle vie di liberazione possibili da questa terribile trappola del plagio.

Bisogna dire in primo luogo che i differenti soggetti hanno una diversa capacità di resistere alla seduzione del plagio. La struttura fisica, psicologica, intellettuale, morale, religiosa, di questi soggetti consente differenti vie di resistenza o di liberazione.

Bettelheim, che ha concentrato le energie del suo spirito nell'analisi scientifica di ciò che vedeva nei campi nazisti, ha conservato la sua integrità e ha messo il suo sapere e la sua energia morale al servizio dei piccoli psicotici che avevano perduto la volontà di vivere e di comunicare, riuscendo, in molti casi, a liberarli dalla loro prigionia interiore.

Kierkegaard ha trovato nella riflessione filosofica e nella fede religiosa la possibilità di uscire dal labirinto costruitogli da suo padre.

Il piccolo Hans s'è liberato dalla nevrosi prodotta dalla sua famiglia con l'aiuto del dottor Freud.

Le scienze umane ci hanno rivelato che nessun genitore e nessun educatore possono essere sicuri che la loro azione sia esclusivamente educativa. È possibile che, invece di aiutare, si ostacoli la costruzione di una libertà. I bambini sono esseri facilmente seducibili e gli adulti, genitori o insegnanti, possono approfittare di questa debolezza per tentare di trasmettere loro regole dominatrici che essi stessi hanno ricevuto nella loro infanzia.

¹⁸ R. ADAMS, *La collina dei conigli*, Milano, Rizzoli, 1975 (*Watership Dawn*, 1972), p. 101.

L'atteggiamento dell'educatore nei confronti della verità di se stesso e la ricerca d'una vera libertà nella propria vita sono le condizioni che gli permettono o di svegliarsi o di addormentarsi, davanti alla suggestione del padre magico che può ancora instaurarsi nella nostra coscienza.

Socrate invitava i suoi amici, prima di morire, a preoccuparsi della verità piuttosto che di lui; Papa Roncalli a preoccuparsi del bene degli uomini, piuttosto che di quello della chiesa¹⁹.

Giovanni Battista annunciava in questo modo l'arrivo di un maestro più grande di lui: «oportet me minui, illum crescere». Nella tradizione occidentale il padre magico è stato sostituito dal dio di Platone (il demiurgo, un dio buono e senza invidia) e dal Dio di Gesù Cristo, che ha donato suo figlio per la salvezza del mondo; un figlio che ha detto: «La verità vi farà liberi». Questa frase doveva essere molto significativa per un popolo che da secoli vedeva in Javé la liberazione dalla dipendenza pedagogica perversa: «non abbandonarmi, Signore, Dio di salvezza. Se mio padre e mia madre mi abbandonano il Signore mi accoglierà»... «Contro di me si sono levati falsi testimoni che istigano la violenza; quando mi perseguitano non abbandonarmi all'appetito dei miei avversari» (Sal. 26).

Come la preghiera, anche la riflessione e il dialogo paziente, coraggioso, scientificamente e tecnicamente provveduto, possono facilitare la rottura del cerchio magico perverso e ritrovare la via del dispositivo pedagogico, che dona insieme il sentimento dell'interdipendenza e della libertà.

Conclusione

È antica la convinzione che l'impegno educativo comporti una lotta più o meno dura e lunga contro le forze del male.

¹⁹ Cfr. tutti i lavori di G. Corallo e: M. LAENG, *Educazione alla libertà*, Teramo, Lisciami e Giunti, 1980; L. ANCONA, M. MENCARELLI et alii, *L'educazione della volontà*, Brescia, «La Scuola», 1986; E. BUTTURINI, *Disagio giovanile e impegno educativo*, Brescia, «La Scuola», 1986².

Queste forze sono state volta a volta identificate nella natura istintiva e ribelle dei ragazzi, nell'influenza negativa dell'ambiente, nella logica prevaricatrice del potere, nelle stesse carenze degli educatori.

Incatenato sul fondo della caverna come lo schiavo platonico o smarrito nella dantesca selva del peccato, l'uomo deve trovare in sé, nell'aiuto degli altri e nella grazia di Dio le forze per liberarsi e per giungere alla pienezza di verità e di amore a cui aspira.

L'educazione è parte del processo di liberazione: il plagio è parte del processo contrario. Il conflitto non è solo interno all'individuo, ma appartiene a influenze di forze esterne che si contendono il campo, ossia la qualità della vita del più debole, per dominarlo o per liberarlo.

Gli obiettivi non sono però sempre trasparenti: come si è visto, anche i plagiatori giustificano il loro comportamento con la volontà di proteggere o di salvare dal male le loro vittime. La demistificazione è compito della cultura e della ragione; la lotta e la liberazione contro la violenza che si maschera da liberatrice sono frutto di un coraggio che non sempre può raggiungere i suoi scopi, date le forze talora soverchianti e insinuanti del potere dominativo.

Perciò l'educazione non ha solo campi da coltivare ma anche fortezze da espugnare: non deve solo guidare col Virgilio dantesco alla salita del «dilettoso monte ch'è principio e cagion di tutta gioia», ma deve anche discendere con Teseo nel Labirinto, per uccidere il Minotauro.

ASPETTI DELL'INTERVENTO DELLO STATO IN CAMPO SCOLASTICO

(1770 - 1870)

Francesco De Vivo

Premessa

Scopo principale di questo nostro contributo è quello di presentare le motivazioni che hanno determinato l'intervento dello Stato nel campo scolastico. A nostro avviso, infatti, limitarsi a parlare di ragioni «politiche» è assumere un atteggiamento estremamente riduttivo, fors'anche semplicistico. Se si vuol fare un discorso più concreto e fondato, è necessario risalire nel tempo, onde cogliere da un lato la diversità delle situazioni all'interno delle quali detto intervento venne maturando, dall'altro la drammaticità e le tensioni rivelate dal dibattito che ha accompagnato e seguito l'assunzione diretta della responsabilità educativa da parte dei pubblici poteri.

Non si ha certo qui la pretesa di trattare in maniera esaustiva l'argomento, e tanto meno quella di affrontare tutta la serie dei problemi che all'intervento dello Stato sono legati: basti ricordare il problema del fine educativo assegnato alla scuola, quello del metodo d'insegnamento, dei libri di testo (e la serie potrebbe continuare). Più che un discorso conclusivo questa nostra potrebbe configurarsi soprattutto come una ipotesi di lavoro, quasi sollecitazione ad ulteriori ricerche, nella speranza che attraverso la collaborazione di studiosi di varia estrazione e di varia formazione si possa giungere a chiarire sul piano concettuale (e con una rigorosa indagine storica) una situazione di fatto alla quale non sempre si è posta la dovuta attenzione, con le conseguenze che si possono toccare

con mano, cioè di dar vita a soluzioni inevitabilmente ambigue e spesso contraddittorie.

Premessa forse troppo lunga, ma necessaria a legittimare le linee di quanto diremo in seguito. Ci sia tuttavia consentito di aggiungere (sempre a titolo di precisazione) che l'angolatura dalla quale ci siamo posti ha come centro la situazione italiana, con particolare riguardo ai territori dell'ex regno Lombardo-Veneto. I limiti sono dettati soprattutto dal fatto che la legislazione italiana nel campo scolastico trova il suo fondamento primo in quella legge Casati che a sua volta, sin dalla sua formazione e per esplicita dichiarazione del ministro proponente, dovette fare i conti con la legislazione e le realtà esistenti nei Paesi tedeschi (oltre che, ovviamente, col mondo francese). E se dal punto di vista cronologico il *terminus a quo* è il periodo illuministico (e più precisamente la seconda metà del secolo XVIII), epoca nella quale l'intervento dello Stato assunse forme quanto mai chiare, crediamo inevitabile - soprattutto per il mondo tedesco - un riferimento a Lutero, al quale spetta un posto di rilievo anche nei confronti del problema dell'istruzione obbligatoria. Ci riferiamo in modo particolare alla tematica presente nella lettera del 1524 «an die Ratsherren aller Städte deutsches Landes, dass sie christliche Schulen aufriichten und halten sollen»¹.

La frequenza della scuola da parte dei fanciulli è vista come essenziale perché essi fossero sottratti alle mani del demonio, anche se la frequenza non avrebbe dovuto impedir loro di dedicarsi ad un'attività lavorativa². Una scuola di tal genere (che oggi chiameremmo elementare), la cui finalità religiosa è ribadita in più punti, avrebbe dovuto accogliere *tutti*, indipendentemente dell'attività alla quale sarebbero stati poi destinati nella vita: in altri termini si trattava di una scuola *aperta a tutte le categorie sociali*. I genitori avevano un'enorme responsabilità nei confronti della prole, cioè quella di far vivere nel mondo la parola di Dio, giacché i figli non appartengono ai genitori, ma a Dio stesso. Non basta mettere al mondo delle creature: se il mondo va male, ciò dipende in grande misu-

¹ Dr. Martin Luthers pädagogische Schriften und Äusserungen, Langensalza 1888, p. 31-49.

² «Meine Meinung ist dass man die Knaben des Tages eine Stunde oder zwei zu solcher Schule gehen, und nichts destoweniger die andere Zeit im Hause schaffen, Handwerk lernen (...)». M. LUTHERS, *An die Ratsherren*, cit., p. 44.

ra dal fatto che noi non ci curiamo di loro³. Queste scuole per tutti dovevano essere istituite dallo Stato, al quale - in caso di necessità - incombeva l'obbligo di imporne la frequenza.

Da Lutero a Maria Teresa

Pur senza procedere oltre nell'analisi, ci sembra giustificata l'affermazione secondo la quale l'ideale di una istruzione resa obbligatoria è presente in Lutero⁴. Strettamente collegato con questo principio è - sia pure a distanza di oltre due secoli - l'editto del 6 aprile 1754 di Federico II, dettato dalla necessità «die Jugend nicht in schadlicher Unwissenheit aufwachsen, sondern in Erkenntnis der Wahrheit, welche zur Gottseligkeit führt, recht erzo-gen»⁵. Non c'è più l'esplicita sollecitazione proveniente da un'autorità religiosa, ma è l'autorità politica che dà vita ad un sistema scolastico-educativo che resta incentrato sulla tematica religiosa. L'insegnamento della religione costituisce un carattere essenziale della scuola prevista dall'editto: basti pensare che delle sei ore di lezione giornaliere (7 - 10, 12 - 15), ben quattro (due al mattino e due al pomeriggio) erano direttamente o indirettamente riservate all'insegnamento della religione⁶. Dell'importanza del processo educativo da realizzarsi nella scuo-

³ «Da werden täglich Kinder geboren und wachsen bei uns daher, und ist leider niemand der sich des armen jungen Volk annehme und regiere (...)». M. LUTHERS, *An die Ratsherren*, cit., p. 34.

⁴ In proposito c'è tutto un settore che meriterebbe di essere studiato in modo approfondito, quello relativo al rapporto tra le tesi di Lutero, quelle di Calvino e la derivazione da questo del pensiero e dell'opera di Giovanni Knox, scozzese, il quale aveva accettato il principio dell'obbligatorietà, spostando però sulla Chiesa anziché sullo Stato l'onere di far osservare quest'obbligo.

⁵ *Friedrichs des Grossen pädagogische Schriften und Äusserungen*, mit einer Abhandlung über Friedrichs des Grossen Schulreglement, nebst einer Sammlung der hauptsächlichsten Schul-Reglemente, Reskripte und Erlasse übersetzt und herausgegeben von Dr. Jurgen Bos-sa Meyer, Langensalza 1885, p. 98.

⁶ Canto, preghiera, spiegazione di un passo del catechismo, con la precisa indicazione di carattere metodico di come ci si sarebbe dovuti accertare se le parole erano state ben

la, delle difficoltà, dei limiti, è testimonianza quanto si scrive a proposito del momento in cui i fanciulli sarebbero usciti dall'ambiente scolastico: il comportamento degli scolari per istrada doveva essere in qualche modo controllato, affinché «nicht durch Leichtsinnigkeit und Bossheit in den Wind schlagen, was ihnen mit vieler Mühe beigebracht worden»⁷. Solo in un documento successivo (cioè nel Regolamento del 12 agosto 1763) si fa maggiormente sentire un'altra preoccupazione, che si potrebbe definire «economica»: il lavoro prestato dai fanciulli in campagna doveva essere salvaguardato, anche se si doveva fare in modo che l'interruzione estiva non rovinasse quel che si era acquistato nei mesi di lezione⁸. Nel momento in cui interveniva decisamente nel campo scolastico, lo Stato si preoccupava di poter esercitare un controllo il più completo possibile: era fatto assoluto divieto ai genitori di affidare i figlioli a persone diverse da quelle autorizzate dai pubblici poteri.

L'accento fatto a Federico II ci induce, a questo punto, a richiamare l'attenzione su un altro documento, ancor più legato alla situazione dei territori soggetti all'Austria: ci riferiamo al «Regolamento scolastico» di Maria Teresa, del 6 dicembre 1774. Poco più di un secolo fa, commemorandosi il primo centenario del documento teresiano, Christian Schneller, k.k. Landesschul-Inspektor, pronunciava un discorso nel quale il «Regolamento» era giudicato come l'inizio della scuola popolare, in quanto esso non solo aveva «codificato» una realtà esistente, ma si inseriva come atto qualificante della vasta opera di rinnovamento attuata dalla Sovrana⁹. Tant'è vero che anche quegli storici che non si occupano in mo-

comprese; lettura di brani dell'Antico e del Nuovo Testamento. L'educazione religiosa continuava anche nel pomeriggio.

⁷ *Friedrichs des Grossen pädagogische Schriften*, cit., p. 105.

⁸ *Friedrichs des Grossen pädagogische Schriften*, cit., p. 115.

⁹ *Allgemeine Schulordnung für die deutsche Normal - Haupt und Trivialschule in sämtlichen k. k. Erbländern*, 6.XII.1774. Il Regolamento fu tradotto in italiano da padre Soave, cfr. al riguardo E. LEONARDI, *La scuola elementare trentina dal Concilio di Trento all'annessione alla Patria*, Trento, 1959; C. SCHNELLER, *Die Volksschule in Tirol vor hundert Jahren*, Innsbruck, 1874. Si rinvia pure a F. DE VIVO, *Un bicentenario: il Regolamento scolastico di Maria Teresa*, «Scuola Materna», LXII (1975), n. 11, p. 617. Al Regolamento Teresiano è dedicato il «Supplemento» 1/1985 della rivista «Civis». In questo è presentata nell'edizione originale la legge scolastica del 1774, con traduzione italiana. Nostra introduzione, p. 9-19. Fra le più recenti pub-

do approfondito di questioni scolastiche, ne hanno riconosciuto la notevole importanza¹⁰. Non possiamo concordare con la tesi del Roach, a detta del quale «l'opinione pubblica raggiunse in Austria, con maggior lentezza che non in altri Stati tedeschi, le idee necessarie per imporre al Governo centrale una legislazione riguardante la scuola gratuita»¹¹. Se è vero che il documento teresiano è posteriore a quelli di Federico II, già da noi citati, è anche vero che esso ci si presenta come più completo (e certamente assai più importante per i territori italiani). Aggiungeremo che il «Regolamento» del '74 non subì sostanziali modifiche fino al 1869: ad esso si ispirarono sia «l'Editto sovrano in rapporto al nuovo stabilimento delle scuole normali, capitali e rurali e alla loro dotazione», del 16 ottobre 1783, sia la stessa nuova «Costituzione scolastica per gli imperiali regi Stati austriaci» dell'11 agosto 1805. Alla redazione del Regolamento contribuì in modo determinante il Felbiger¹², che aveva collaborato con Federico II. Maria Teresa mirava a risolvere tre grossi problemi: porre ordine nel campo scolastico, preparare in breve tempo un corpo insegnante, dare un ben preciso indirizzo al processo educativo. Trattasi di problemi tra loro strettamente connessi: sul piano pedagogico vorremmo richiamare l'attenzione sull'insistenza con la quale si parla del rapporto tra contenuto, metodo e fine educativo. Ed a proposito di quest'ultimo punto ci piace ricordare che - a detta del Felbiger - si trattava di formare «onesti cristiani, buoni cittadini, cioè sudditi obbedienti all'autorità, gente utile allo Stato». E che «buoni cittadini, specialmente in uno Stato monarchico, sono tutti gli onesti sudditi del Sovrano»¹³.

blicazioni in materia va segnalato H. ENGELBRECHT, *Geschichte des österreichischen Bildungswesens*, III, Vienna, 1984, che riporta il *Regolamento* quasi integralmente alle p. 491-501, nonché un'ampia presentazione del Felbiger il quale - a detta dell'A. - solo grazie all'appoggio della Sovrana riuscì a superare i non pochi ostacoli e le non poche opposizioni.

¹⁰ Si veda, ad esempio, F. VALSECCHI, *L'Italia nel Settecento*, Milano, 1959, pp. 621-622.

¹¹ J. ROACH, *L'istruzione e l'opinione pubblica*, in: AA. VV., *Storia del mondo moderno*, Milano, 1969, IX, p. 216.

¹² I riferimenti al Felbiger sono stati tratti dal volume J. I. VON FELBIGER, *Eigenschaften, Wissenschaften und Bezeigen rechtschaffener Schulleute*, bearbeitet von Dr. W. Kahl, Paderborn, 1900. Tutta l'ampia «Prefazione» è dedicata alla vita e alle opere del Felbiger.

¹³ J.I. VON FELBIGER, *Eigenschaften*, cit., p. 28.

Prima di procedere oltre nel discorso ci si consenta di soffermarci su alcune considerazioni che ci paiono essenziali. È del tutto legittimo affermare che al pensiero di Lutero si debba attribuire il grande merito di avere prospettato l'esigenza di dar vita ad una scuola per tutti, avente in sé come elemento fondamentale, costitutivo, l'educazione religiosa. Per lo meno sul terreno dei principi tale elemento è rimasto immutato sino al tempo di Federico II e di Maria Teresa. Innegabilmente anche il movimento cattolico aveva affrontato il problema educativo, visto come necessità di istituire scuole per i fanciulli appartenenti alle classi più povere. Tuttavia, se ricordiamo le istituzioni educative attivate ad opera delle varie Fondazioni religiose sin dal periodo Controriformista, possiamo notare che esse sono state viste non già come «scuole per tutti», ma destinate appunto ai fanciulli di bassa estrazione sociale: ci riferiamo soprattutto ai Somaschi ed agli Scolopi¹⁴. Non molto diversa la posizione dello stesso Lodovico Vives, il quale anche nel *De subventionem pauperum* ammette una divisione della società in classi, pur auspicando che si potesse giungere alla costruzione di una società di uguali¹⁵. Come dicevamo, il Vives si sofferma a lungo sulla importanza della educazione dei poveri, per i quali sarebbe dovuta esistere una scuola tutta particolare¹⁶.

Diremo in breve che mentre la Chiesa riformata pone l'esigenza di un'unica scuola per tutti, la Chiesa cattolica si preoccupa soprattutto di provvedere alla educazione di quelle classi, di quei ceti sociali che per secoli erano stati tenuti lontani da ogni contatto con la cultura, lasciando al tempo stesso che coloro i quali avessero i mezzi per istruirsi, lo facessero per proprio conto. Una tesi del genere, sia chiaro, è formulata solo co-

¹⁴ Cfr.: F. DE VIVO, *I Somaschi*, in: AA. VV., *Nuove questioni di storia della pedagogia*, Brescia, 1977, vol. I, p. 663-690; *I chierici regolari di S. Paolo o Barnabiti*, ivi, p. 691-708; Giuseppe Calasanzio e le Scuole Pie, ivi, p. 708-736.

¹⁵ L. VIVES, *De subventionem pauperum*, in *Opera*, Basilea, MDLV, t. II, p. IV, p. 903: «Plato philosophus felices fore respublicas aiebat, si duae illae voces ex hominum vita tollerentur, meum et tuum».

¹⁶ L. VIVES, *De subventionem*, «Pueri expositi habeant hospitale, ubi nutrantur, quibus sint certae matres, eos ipsae usque ad sextum annum enutrient, postea transferantur ad publicam scholam, in qua literas et mores discant, inibi alantur. Huic scholae praesint viri, quantum fieri poterit, urbane ac ingenue educati, qui mores suos in rudem scholam transfundant», p. 914.

me ipotesi: ben sappiamo infatti che, secondo il Catalfamo, il quale mira ad individuare «la genesi del principio onde il popolo ha acquistato il diritto all'istruzione»¹⁷, non già alla Chiesa riformata, ma a quella cattolica spetterebbe il merito di avere affermato ed attuato tale principio. Ancor più recisa la presa di posizione del De Dominicis, secondo il quale «tutto quello che si scrive della Riforma, come iniziatrice della scuola popolare, è anacronismo, e si scambia qualche insegnamento dato al popolo per esigenze e zelo religioso, con la scuola riformatrice di vita civile e di vita popolare (...). Insegnamenti dati alle moltitudini per ragioni religiose non costituiscono scuola popolare, e solo quando la cultura diventa una funzione necessaria alla vita civile delle moltitudini sorge la scuola popolare»¹⁸. A nostro avviso, invece, è la stessa concezione luterana a recare in sé l'esigenza di una scuola *per tutti*: nella nota opera *La libertà del cristiano* Lutero afferma il principio del «sacerdozio universale», il che vieta nel modo più assoluto che qualcuno permanga in una condizione di ignoranza: di qui la piena legittimità di richiedere l'intervento dello Stato, inteso a far sì che la scuola aperta a tutti possa (o, meglio, debba) essere da tutti frequentata. E se la motivazione di fondo è senza alcun dubbio quella religiosa, ciò non inficia gran che la validità della nostra tesi secondo la quale, come si vedrà meglio in seguito, nell'ambiente luterano non ebbero a presentarsi quei problemi e quelle resistenze cui invece il principio stesso dell'intervento dello Stato in materia di istruzione diede vita nel mondo cattolico.

La scuola e la Rivoluzione dell'89

Vorremmo definire non già *religiosa*, ma *filosofica* la teorizzazione dell'intervento dello Stato nell'ambiente rivoluzionario francese, all'interno del quale (e in modo assai variegato) il discorso sull'importanza, sul diritto-dovere all'istruzione venne articolandosi. L'esponente più significativo può essere considerato il Condorcet, a detta del quale «aucun pou-

¹⁷ G. CATALFAMO, *Le origini della educazione popolare*, Brescia, 1964, p. 5.

¹⁸ S. DE DOMINICIS, *La scienza comparata della educazione*, Milano, 1913, p. 400-402, *pass.*

voir public doit avoir ni l'autorité, ni même le credit, d'empêcher le développement des vérités nouvelles, l'enseignement des théories contraires à sa politique particulière»¹⁹. «Ni la Constitution française, ni même la déclaration des droits, ne seront présentées à aucune classe de citoyens, comme des tables descendues du ciel, qu'il faut adorer et croire»²⁰, giacché si tratta solo di curare «le développement de ces principes simples, dictés par la nature et par la raison, dont vous avez appris, dans vos premières années, à reconnaître l'éternelle vérité». Ma su quale base si giustifica l'affermazione secondo la quale tutti debbono accedere all'istruzione, se non è - almeno esplicitamente - indicata una motivazione politica, e tanto meno una religiosa? Si tratta, a detta dell'autore, di impedire che la società si venga dividendo in due classi, «celle des hommes qui raisonnent, et celle des hommes qui croient, celle des maîtres et celle des esclaves»²¹. Il Condorcet arriva ad affermare che ogni progresso si arresta quando il Governo fa «de l'instruction publique une partie de ses fonctions»²². Dunque, tutti dovrebbero accedere all'istruzione onde trovare nella scuola lo strumento di sviluppo della propria capacità razionale, di quello che oggi definiremmo «spirito critico». Per cui, se una interpretazione del genere è valida, si potrebbe fare un accostamento tra le tesi del Condorcet e quelle di Lutero: si tratta sempre di fare uscire da una condizione di schiavitù, da quella del peccato, per Lutero, da quella dell'ignoranza, per Condorcet.

Sempre per quanto concerne il pensiero francese pare opportuno ricordare una nota che caratterizza gli interventi di quanti parteciparono ai dibattiti sulla riforma dell'istruzione pubblica svoltisi durante le sedute delle assemblee rivoluzionarie. Nel momento stesso in cui lo Stato apre scuole per tutti, la domanda che si pone con maggiore urgenza è: «L'institution publique des enfants sera-t-elle d'obligation pour les parents, ou les parents auront-ils seulement la faculté de profiter de ce bienfait na-

¹⁹ Si rinvia all'opera curata da C. HIPPEAU, *L'instruction publique en France pendant la révolution*, Parigi, 1881, I, *Discours et rapports*, p. 190; in particolare, per il Condorcet, cfr.: *Sull'istruzione pubblica*, a cura di P. L. PREVIAIO, Treviso, 1956.

²⁰ *L'instruction publique*, cit., p. 192.

²¹ *L'instruction publique*, cit., p. 192.

²² *L'instruction publique*, cit., p. 249.

tional?». La domanda è contenuta in un passo del *Rapporto sull'istruzione pubblica* del Le Peletier presentato il 13 luglio 1793 alla Convenzione. E a questo punto si andarono dividendo nettamente sostenitori dell'una o dell'altra tesi. Lo stesso Danton dichiarava: «Ne le contraignez pas; laissez lui en la faculté seulement!»²³. Ma proprio Danton in un secondo momento usciva in una ben diversa affermazione: «Dans une république nul n'est libre d'être ignorant. L'enfant est à la patrie avant d'être à son père». E quasi rivolgendosi ai genitori esclama: «Nous ne vous les arrechons pas vos enfant, mais vous ne pourrez les soustraire à l'influence nationale»²⁴.

Un discorso del genere segna - per così dire - il momento del passaggio da una motivazione filosofica (bisogna mandare i figli a scuola per farli uscire dalla schiavitù) ad una motivazione dichiaratamente politica. Si tratta di due tesi ben diverse, più o meno esplicitamente presenti tutte le volte in cui si affronta il problema dell'istruzione obbligatoria, e più ancora quello dell'intervento dello Stato come unico gestore del sistema scolastico.

Per quel che tocca da vicino il nostro Paese diremo che un riflesso dei dibattiti svoltisi alle assemblee francesi si avverte nelle discussioni che nelle repubbliche italiane del periodo napoleonico occuparono non piccolo spazio. Che lo stato mirasse a garantirsi un efficace controllo di quanto avveniva nella scuola può essere documentato anche attraverso la lettura di alcune disposizioni contenute nei testi legislativi (ed anche in questo caso ci limiteremo a qualche esempio).

Prendiamo qualche passo dal *Piano generale di pubblica istruzione per la repubblica Cisalpina*²⁵, pubblicato il VI termidoro dell'anno VI repubblicano. «Non può essere eletto maestro o professore chi non fa avanti le autorità costituite la seguente dichiarazione: "Io chiamato dalla repubblica cisalpina all'istruzione pubblica de' suoi cittadini, dei loro figli e di qualunque altro, secondo le leggi, dichiaro solennemente in faccia al popolo

²³ A. FRIBOURG, *Discours de Danton*, Parigi, 1910, p. 228.

²⁴ A. FRIBOURG, *Discours de Danton*, Parigi, 1910, p. 238.

²⁵ Il *Piano* era stato approntato da una commissione della quale facevano parte Mascheroni, Gianni, Morali, Alpruni, Valeriani, Fontana, Compagnoni.

sovrano, che per tale lo riconosco e riconosco me obbligato alla più esatta osservanza della sua Costituzione e delle sue leggi tutte, come pure ad inculcarla a' miei allievi colle parole non solo, ma coll'esempio; e convinto di parlare ed operare altrimenti, adesso per allora mi riconosco meritamente decaduto dalla confidenza del popolo medesimo, e soggetto alle pene comminate dalle leggi contro i prevaricatori nel proprio impiego»²⁶. Lasciamo da parte tutto il discorso che si dovrebbe fare sulla figura del maestro, e fissiamo la nostra attenzione su di una frase che riguarda l'obbligo per il maestro di «inculcare la Costituzione»: è chiaro che una tesi del genere poggia sul riconoscimento della funzione prevalentemente (se non esclusivamente) politica assegnata alla scuola. In altri termini si ammette (e lo vedremo subito) che l'avviare i figli a scuola può anche configurarsi come una costrizione, che tuttavia avviene a fin di bene. Ma si potrebbe dire già a questo punto che altro è imporre l'istruzione perché nessuno ha il diritto di essere ignorante, altro è il servirsi della scuola per fare opera di... proselitismo in una ben determinata direzione politica. Ad ogni modo questo aspetto del problema ci limitiamo a sfiorarlo soltanto, giacché non è chi non veda come per discorrerne diffusamente, onde coglierne le varie sfaccettature, sarebbe necessario presentare tutta la tematica connessa con il rapporto scuola-società. Comunque, pur senza approfondire il discorso, ci pare più che opportuno riportare - sempre dal citato *Piano* - un altro passo: «Al cominciar dell'anno scolastico i giovanetti per la prima volta sono condotti alla scuola dai propri genitori, o da chi ne fa le veci. Si insegna a leggere sopra due catechismi, uno civico e l'altro agrario. Il civico contiene i doveri dell'uomo e del cittadino; l'agrario i primi rudimenti dell'agricoltura. Questi catechismi sono sanzionati dal Corpo legislativo sull'approvazione dell'Istituto nazionale, e vengono spiegati dal maestro, e imparati a memoria dagli scolari». Dunque: maestri fedeli esecutori delle direttive del governo, alunni obbligati ad imparare a memoria il contenuto di testi approntati in ossequio all'indirizzo politico dominante. Né si trattava solo di indicazioni contenute in un progetto approntato a tavolino, frutto - magari - di riflessioni personali di qualche autore, di qualche teorico. Ed ancor più puntuale è un altro progetto redatto dal Morali a nome dei componenti

²⁶ *Piano generale*, cit., pp. 33-34.

la commissione per la pubblica istruzione²⁷. Ma per tornare al Mascheroni riporteremo un passo della presentazione del suo progetto all'assemblea: «L'istruzione pubblica è come un ramo di potere nel Governo, distinto dal legislativo, dall'esecutivo e dal giudiziario. Esso si potrebbe chiamare il potere direttivo dell'opinione. Esso dunque, in ordine, è il primo dei poteri, poiché l'opinione precede e dirige le leggi, l'esecuzione e i giudizi; è il più nobile dei poteri, perché influisce sull'animo immediatamente con la persuasione; è anche il più importante potere di tutti, poiché salvata l'opinione, gli altri poteri si possono rigenerare; guastata l'opinione tutto è perduto (...)»²⁸. Trattasi di una precisazione quanto mai significativa, perché da essa si evince come in sostanza si venga a dar vita ad una specie di circolo chiuso. Se non andiamo errati nella interpretazione, il procedere del discorso è questo: il governo appronta le scuole, dà a queste un chiaro orientamento, vi colloca maestri che debbono essere fedeli funzionari, introduce libri approvati, interviene in tutte le situazioni nelle quali il previsto meccanismo minacciasse di non funzionare a dovere. E tutto questo si scriveva in un periodo nel quale il tema di fondo era la realizzazione della libertà. È bensì vero che mai era stata smentita l'affermazione del Condorcet, cioè che libertà è «sviluppo della ragione»: tutto sta poi a vedere cosa significa «capacità di spirito critico» (cosa che meriterebbe tutta una analisi a sé). E il discorso si complica maggiormente se ci si chiede come possa accordarsi lo sviluppo dello spirito con l'apprendimento mnemonico del catechismo.

Tutto questo abbiamo detto piuttosto estesamente proprio al fine di dimostrare che anche in un diverso contesto politico l'intervento dello Stato condiziona in modo decisivo strutture, finalità, contenuto della scuola (e in particolare di quella primaria).

²⁷ Per tutta questa parte si rinvia a REALE ACCADEMIA D'ITALIA, *Verbali delle assemblee della repubblica Cisalpina*, a cura di A. Alberti, R. Cessi, L. Marcucci, Bologna, 1917.

²⁸ *Verbali*, cit., VI, pp. 431-433.

La scuola nel Lombardo-Veneto

Non molto diverse sono, infatti, le prescrizioni contenute nel *Regolamento per le scuole elementari del regno Lombardo-Veneto* del 1818²⁹, nel quale si precisava che nessuno si sarebbe potuto discostare dal contenuto e dal metodo esplicitamente fissati. La direzione - a dire il vero - non era compito diretto del Governo, ma degli Ordinari diocesani, dei quali si riconosceva «la saviezza e la specchiata religione». Attraverso la scuola si mirava a far sí che i popoli divenissero «quanto istruiti altrettanto cristiani». Al clero si affidava il compito di essere «non solo il dirigente e l'ispettore delle scuole elementari, ma nella massima parte il maestro, e sempre il catechista», in quanto era rigorosamente prescritta «l'istruzione religiosa, che egualmente fa rispettare il Trono e il Sacerdozio per il pubblico bene e la generale concordia». È forse superfluo ricordare che l'insegnante doveva essere munito di patente rilasciatagli dal Governo. Per quel che si riferisce al contenuto si rivolgeva una speciale raccomandazione ai maestri «di insinuare agli scolari la gratitudine verso i parenti e l'amore verso l'arte alla quale essi sono disposti d'applicarsi, e che è d'ordinario quella del loro genitore». Né minore riconoscenza i fanciulli avrebbero dovuto avere verso «chi loro procura gratuita istruzione, e cerca di nobilitare l'animo loro».

Tutto questo ci serve per fare un ulteriore passo nella nostra disamina. È chiaro, da quanto insino a qui si è detto, che non necessariamente l'intervento dello Stato nel campo scolastico si configura sotto la luce della laicità: questo vale soprattutto per l'Austria, e quindi per i territori italiani ad essa soggetti. E se fin dal tempo di Lutero laica non poteva certo dirsi una scuola che nell'educazione religiosa trovava il centro ispiratore e l'elemento unificatore, così non poteva certo dirsi laica, per tutta la prima metà dell'Ottocento la scuola nel Lombardo-Veneto. Documenti atti a suffragare una tesi del genere non mancano di certo. Si rileggano alcu-

²⁹ *Regolamento per le scuole elementari nel regno Lombardo-Veneto*, Venezia, 1821. Il *Regolamento* è datato 22 novembre 1818, ed era stato sancito dal Sovrano il 12 settembre.

ne pagine del *Progetto di un piano d'organizzazione dei ginnasi e delle scuole tecniche dell'impero austriaco*³⁰. Il testo in questione - assai ricco anche di notazioni pedagogiche e psicologiche - ribadisce con forza la posizione dello Stato nei confronti della religione, considerata come elemento insostituibile nella formazione morale del soggetto: «Quanto più è difficile di congiungere nelle pubbliche scuole l'istruzione all'educazione, tanto più giova raddoppiare gli sforzi per riescirvi, e quanto maggiore è la libertà politica, di cui sarà per godere il giovanetto fatto uomo, tanto più si rende necessario che sappia essere padrone di sé stesso, finché è sotto l'altrui direzione, e che impari ad obbedire alla legge civile e morale. La tendenza di tutte le materie dell'insegnamento alle idee di religione e morale, come ad un centro comune, e una buona disciplina, sono i due mezzi di cui, generalmente parlando, possono giovare le scuole a quest'effetto». Non è sufficiente realizzare un ordine esterno; occorre piuttosto esercitare «un benefico influsso sul carattere e sul modo di pensare degli scolari»³¹. Tutto il paragrafo 66 del *Progetto* è dedicato alla «Influenza della scuola sulla cultura religiosa e morale degli scolari in generale». Qui si scrive, tra l'altro, che il ginnasio considera «come parte essenziale dello scopo che si propone, la sua cooperazione alla cultura religiosa e morale dei suoi allievi», aggiungendo: «L'istruzione religiosa e le opportune pratiche religiose dovranno diffondere ed alimentare la vera divozione, quella che egualmente aliena dalla superstizione e dalla bacchettoneria, come dall'inane indifferentismo e da uno scetticismo superficiale, ha le sue radici nell'umiltà del cuore (...)». Non crediamo, con tutto questo, di operare una forzatura nella interpretazione del testo: potremmo rinviare alla lettura di un articolo apparso su una importante rivista del tempo, articolo nel quale si affermava esplicitamente che «è un gran bene che gli uomini di Stato nella coscienza dei loro alti uffici riconoscano essere l'educazione il solo rimedio radicale e durevole per sedare le irrequietudini e i dolori di una società ulcerata; riconoscano non avervi fondamento sul quale possa l'educazione pontare ed adergersi forte e sicura, all'infuori della religione; riconoscano non potersi gli Stati ricomporre nell'ordine e nella quiete, se prima non sieno gli animi delle moltitudini educa-

³⁰ Pubblicato con questo titolo in edizione italiana a Vienna dal Ministero del Culto e della Pubblica Istruzione.

³¹ *Progetto di un piano*, cit., p. 10.

ti ad unità in un medesimo sentimento religioso»³². Né è solo questione del riconoscimento del valore altamente educativo della religione: traspare con molta chiarezza il rapporto tra un processo educativo incentrato sulla religione e la rivalutazione di alcune idee base per la conservazione di una situazione politica minacciata da fermenti rivoluzionari, che traevano alimento dalla scomparsa di alcuni principi, quali «l'inviolabilità dell'autorità, la santità dell'obbedienza, la divinità del sacrificio»³³. Una scuola così impostata avrebbe dovuto porsi come continuazione di una scuola elementare vista come «il mezzo più sicuro di promuovere il benessere dei popoli, comunicando loro quello sviluppo uniforme delle individuali facoltà nelle vie dell'ordine civile e religioso, che facilitano il conseguimento della loro vera destinazione nella vita presente e futura»³⁴.

Tutto questo non comporta certo violazione alcuna del diritto dei genitori alla educazione dei figli, anzi ne costituisce valida integrazione. E se lo Stato interviene, l'intervento non è da considerarsi ancora sufficiente; ecco allora l'azione insostituibile della Chiesa: «Cristianizzare le istituzioni educative, e anzi conferire la debita libertà d'azione a chi ha la missione legittima d'indirizzarle a fini civili, ecco il problema alla cui soluzione intendono gli sforzi degli illuminati governi»³⁵.

Siamo nel 1855: anno assai importante (è bene ricordarlo) perché proprio il 5 novembre, a conclusione di una lunga trattativa, veniva pubblicato con imperiale patente il testo del Concordato. È questo un atto che, secondo alcuni storici, ha segnato il momento in cui lo Stato avrebbe fatto alla Chiesa di Roma le più ampie concessioni³⁶. Ma a nostro modesto avviso la cosa sta in termini più complessi. Difatti l'art. XX sanciva la piena subordinazione del vescovo all'autorità pubblica, attraverso il giura-

³² J. PIRONA, *Della parte che spetta alla religione nella istruzione ginnasiale*, «Rivista ginnasiale e delle scuole tecniche», II (1855), Milano, fasc. I, p. 11.

³³ J. PIRONA, *Della parte che spetta*, cit., p. 12.

³⁴ J. PIRONA, *Della parte che spetta*, cit., p. 14.

³⁵ J. PIRONA, *Della parte che spetta*, fasc. II, p. 162.

³⁶ J. ROACH, *L'istruzione e la stampa*, in: AA. VV., *Storia del mondo moderno*, cit., X, p. 132; cfr. pure: C. A. MACARTNEY, *L'impero asburgico (1848-1867)*, ivi, p. 678; A. C. JEMOLO, *Chiesa e Stato in Italia negli ultimi cento anni*, Torino, 1963, p. 126.

mento di fedeltà richiesto. È vero che la scuola era affidata al Clero; è vero che la religione costituiva il fulcro del processo educativo; ma è anche vero che la scuola dipendeva dal potere religioso il quale, a sua volta, nella figura del vescovo, era legato da un giuramento di obbedienza al sovrano³⁷.

Come si vede, ci siamo limitati a un rapido cenno, fatto al solo scopo di porre in evidenza come quell'importante fatto politico che fu il Concordato fra l'Austria e la Santa Sede possa essere ancora oggi utilmente studiato dall'angolatura da noi proposta, la quale consente per lo meno di revocare in dubbio certi giudizi troppo rapidamente accettati. Per concludere questa parte, innegabilmente anche in campo scolastico per la Chiesa e per lo Stato valeva il detto «aut simul stabunt, aut simul cadent»: la scuola era uno strumento atto a conservare la fede religiosa e una certa struttura politica. Per parte nostra riteniamo però che la tanto conclamata vittoria della Chiesa di Roma finisse per configurarsi come un comodo alibi per garantire - di fatto - la supremazia dello Stato: ripetiamo, che altro potrebbe significare l'affidare alla Chiesa il controllo dell'educazione (specialmente dei fanciulli) dopo avere imposto a chi avrebbe esercitato detto controllo un giuramento di fedeltà?

L'intervento dello Stato dalla legge Casati alla legge Coppino

La nostra pur rapida rassegna ci ha portati alla fine degli anni Cinquanta, e proprio nel 1859 veniva promulgata la ben nota legge Casati, che rappresenta il documento fondamentale iniziale del sistema scolasti-

³⁷ Riportiamo qui di seguito la formula del giuramento: «Giuro e prometto sui santi Evangelii di Dio, come si addice a vescovo, obbedienza e fedeltà a S. M. I. R. A. ed ai successori di essa; giuro egualmente e prometto di non avere veruna comunicazione e di non prendere parte a nessuna proposta, che nuocano alla pubblica tranquillità, e di non mantenere, né entro né fuori dei limiti dell'impero, nessuna unione sospetta, anzi che, venendo a sapere che allo Stato minacci qualche pericolo, nulla ometterò per allontanarlo».

co dello Stato unitario italiano³⁸. Non è certo qui possibile riprendere la ricca tematica che alla legge Casati è legata: ci accontenteremo, pertanto, di presentare quei punti che sono più strettamente legati al nostro discorso. E la prima domanda è questa: come si legittima l'intervento dello Stato? Ci rifaremo, allora, alla relazione con la quale il testo della legge era presentato al re. In detta relazione attenzione particolare era riservata al problema della libertà d'insegnamento³⁹. Tre i modelli che il Casati tiene presenti: quello *inglese* (definito «della libertà piena e assoluta» che escludeva «ogni ingerenza governativa»); quello *belga* (libera concorrenza fra stabilimenti pubblici e istituti statali); «quello infine praticato in molti Paesi della Germania, nel quale lo Stato provvede all'insegnamento non solo con istituti suoi propri, ma ne mantiene eziandio la direzione superiore, ammettendo però la concorrenza degli insegnamenti privati con quelli ufficiali». Esclusi i primi due (date le condizioni politiche del Paese), «restava da abbracciare il partito più sicuro, vale a dire un sistema medio di libertà, sorretta da quelle cautele che la contengono entro i dovuti confini, e da quelle guarentigie che l'assicurino e la difendano contro i nemici palesi ed occulti, i quali la farebbero traviare, e ne guasterebbero il frutto».

Il principio di libertà dovrebbe informare di sé tutto il sistema scolastico-educativo, con un pieno riconoscimento «della più larga libertà all'autorità paterna». E l'intervento dello Stato si configura non già come *lesivo*, ma come *garanzia* di libertà. Garanzia, ovviamente, anche di quella libertà delle famiglie alla quale si tornerà con forza nell'appassionato dibattito che precedette e accompagnò la legge sull'obbligo scolastico (nota come legge Coppino).

³⁸ Dell'ampia bibliografia sulla legge Casati segnaliamo i contributi di vari Autori contenuti nel numero speciale de «I problemi della pedagogia», V (1959), n. 1. Si veda pure di F. DE VIVO, *Linee di storia della scuola italiana*, Brescia, 1983, pp. 13-19.

³⁹ «Nessuno ignora come la libertà d'insegnamento sia stata da alcuni anni il tema favorito di quanti si occuparono di istruzione (...). Dopo tanto disputare ciò che rimase evidentemente provato si è che nelle odierne condizioni dello Stato, mentre lo spirito di libertà è il vivificatore della società, mentre ad esso informansi i codici e tutte le applicazioni dell'umana operosità, sarebbe incompontabile contraddizione il soffocarlo e l'escluderlo quando si tratta dell'insegnamento».

Ricordiamo prima di tutto la posizione dello Stato nei confronti della Chiesa: l'art. 1 dello Statuto albertino riconosceva alla Chiesa Cattolica (meglio: alla religione cattolica) una posizione di netta preminenza, come religione ufficiale dello Stato. Logico quindi che fra gli insegnamenti impartiti nella scuola elementare ci fosse quello della religione.

Ma su di un altro punto vogliamo fissare la nostra attenzione, perché più connesso con il discorso relativo all'obbligo scolastico, visto dalla parte dei Comuni e da quella delle famiglie. L'art. 317 recita: «L'istruzione elementare è data gratuitamente in tutti i Comuni; questi vi provvedono in proporzione delle loro facoltà e secondo i bisogni degli abitanti». Pur nella sua brevità il testo presenta non pochi problemi. Da un lato vi si potrebbe cogliere la presenza di un tono «autonomistico»: affidare la scuola primaria ai Comuni potrebbe significare inserire l'istruzione in una particolare realtà ambientale. E la cosa, in questo caso, sarebbe di non poca rilevanza, perché non è chi non veda come una tale impostazione vada incontro ad una esigenza vivamente sentita quale è quella - sul piano pedagogico - di «agganciare» struttura e contenuti alle problematiche presenti nell'ambiente familiare e locale. Ma un discorso del genere ne reca con sé un altro, quale si può evincere dall'art. 319: «In ogni Comune vi sarà almeno una scuola nella quale verrà dato l'insegnamento elementare del grado inferiore ai fanciulli, ed un'altra per le fanciulle». E fino a qui, nulla da obiettare. Ma le cose si complicano se si collega tutto questo con la seconda parte del citato art. 317: «Questi (cioè i Comuni) provvedono in proporzione delle loro facoltà e secondo i bisogni degli abitanti». A nostro avviso, se è positivo il fatto che - pur intervenendo - lo Stato affidi ai Comuni l'istruzione elementare, è in sé contraddittorio che si pongano assieme le «facoltà» (cioè le disponibilità economiche) dei Comuni e i «bisogni» degli abitanti. Riconosciamo che qui siamo nel campo dell'opinabile; tuttavia i due termini sono tra loro in rapporto inversamente proporzionale, giacché quanto più deficitaria è la situazione economica, tanto maggiori sono i bisogni. In altri termini vengono a gettarsi le basi perché il divario a forbice tra Comuni ricchi e Comuni poveri venga ad aumentare sempre più. E la cosa si aggrava ulteriormente se i due citati articoli della legge Casati si collegano con l'art. 326, nel quale

le considerazioni di carattere economico finiscono con l'avere la parte preminente⁴⁰.

Per quel che riguarda la legge Casati ci fermiamo qui, perché riteniamo che motivi di riflessione siano già stati offerti. A noi pare che anche nel nostro sistema scolastico il principio dell'intervento dello Stato sia stato affermato, sia pure con tutti i limiti da noi prospettati; che sia stato messo in rilievo il valore del rispetto della libertà; infine che l'obbligatorietà dell'istruzione sia stata presentata piuttosto tepidamente, in mezzo a non poche riserve e con un discorso quanto meno incerto e forse contraddittorio. Ad ogni modo è chiamata in causa la responsabilità dei genitori, e quella dei Comuni: nei confronti degli uni e degli altri lo Stato si limitava a precisare i rispettivi doveri. Per avere una più chiara presa di posizione relativamente al problema dell'istruzione obbligatoria si sarebbe dovuta attendere la legge del 1877; solo nel 1911 lo Stato avrebbe assunto direttamente su di sé l'impegno ad una gestione diretta della scuola elementare.

Ecco perché è di notevole interesse il periodo che intercorre tra il 1859 e il 1877: interesse derivante anche dal fatto che la distinzione fra obbligo *scolastico* e obbligo *dell'istruzione* occupa un posto di rilievo nei dibattiti parlamentari⁴¹. Ad imporre questa distinzione è l'esigenza di tener conto dell'importanza della famiglia (anzi, della sua preminenza) nel processo educativo. Ma riconoscere un diritto non significa certo tacere sui doveri: che la famiglia abbia questo diritto è cosa indubitata; quello che lo Stato non può riconoscere è che tale diritto arrivi al punto da consentire che il padre lasci il figlio nell'ignoranza. Se famiglia e scuola sono «istituzioni destinate, per la natura medesima delle cose e per la co-

⁴⁰ «I padri e coloro che ne fanno le veci hanno l'obbligo di procacciare nel modo che crederanno più conveniente, ai loro figli dei due sessi in età di frequentare le scuole pubbliche elementari del grado inferiore, l'istruzione che viene data nelle medesime. Coloro che, avendo comodo di adempiere quest'obbligo per mezzo delle scuole comunali, si asterranno dal mandarvi i figli senza provvedere effettivamente in altra guisa all'istruzione loro, saranno esortati dal rispettivo sindaco ad inviarli a queste scuole, e quando senza legittimo motivo persistano nella loro negligenza, saranno puniti a norma delle leggi generali dello Stato».

⁴¹ L'argomento è stato da noi già trattato in *Obbligo dell'istruzione e obbligo scolastico*, in AA. VV., *Pedagogia fra tradizione e innovazione*, Milano, 1979, p. 405-421.

munanza del fine cui tendono, a sorreggersi ed aiutarsi a vicenda», si può dire che «l'obbligo dell'istruzione» rechi in sé come logica conseguenza «l'obbligo scolastico», giacché è «dovere civile del padre di provvedere all'istruzione e all'educazione dei propri figli, dovere al cui adempimento veglia una società previdente e bene ordinata», fermo restando il rispetto per «la santità dell'ufficio paterno e per la nobiltà del magistero educativo». E siccome una delle obiezioni di fondo si riferiva al pericolo che lo Stato mirasse ad addottrinare gli allievi, si precisava a chiare lettere che il fine cui mirava l'obbligo era «la libertà, la costruzione, cioè, dell'autonomia o sereggenza individuale, contenuta e rafforzata dalle reciproche guarentigie». E quando si giunse alla discussione di quella che sarebbe stata la legge Coppino, le tesi di fondo dei sostenitori e degli oppositori ebbero modo di essere approfonditamente presentate. Fra gli oppositori dobbiamo ricordare i cattolici. Costoro (riassumiamo molto brevemente la tesi) si movevano lungo due direzioni: l'una rappresentata dal desiderio di non perdere quella posizione di preminenza che sia direttamente (con le scuole gestite da Fondazioni religiose), sia indirettamente (attraverso la presenza dell'insegnamento della religione) avevano nel processo educativo; l'altra che mirava a sventare la minaccia che da un intervento dello Stato poteva derivare alla libertà di insegnamento. Al riguardo scriveva p. Bocci che «ogni cittadino» che potesse offrire «dottrina e bontà di costumi» aveva «il diritto di esercitare liberamente il nobile ufficio d'istitutore» se c'erano persone che volevano «affidargli i figlioli». Comportarsi diversamente avrebbe significato violare i diritti del padre e del cittadino, e «avrebbe fatto incorrere lo Stato nella taccia di liberticida»⁴². Ed a proposito della libertà d'insegnamento, senza rifarci alla polemica che vide impegnati intorno agli anni Cinquanta uomini come il Berti, lo Spaventa, il Rosmini, ci limiteremo ad accennare al progetto di legge presentato dal deputato Vito d'Ondes Reggio, preso in considerazione nella seduta del 25 febbraio 1869, recante il titolo «Libertà d'insegnamento e delle professioni»⁴³. Nell'ampia esposizione fatta dal proponente sono presenti i temi fondamentali cari all'intransigentismo cattolico anche per quel che concerne i diritti delle famiglie. Posto lo stret-

⁴² A. BOCCI, *Libertà d'insegnamento e di coscienza*, Roma, 1875, p. 157.

⁴³ Si rinvia a: *Atti Parlamentari*, Camera dei deputati, sess. 1867, tornata del 25 febbraio 1869, p. 9302-9312.

to legame esistente tra istruzione ed educazione, siccome «la massima parte degli uomini non ricevono istruzione per divenire filosofi, legislatori, poeti, oratori, grandi in qualche scienza, sapienti, ma bensì per essere conoscitori dei propri doveri e diritti, e menare vita morale e civile», funzione preminente deve assegnarsi all'aspetto educativo - implicante in sé l'istruzione - sin dalla più tenera età. Ma a chi spetta la scelta del maestro? «Chi oserà di sostenere che non sieno i padri che abbiano il diritto di mandare i figlioli a quell'insegnamento che vogliono, che stimano vero, buono, bello? (...) Spetterà ad altri insegnare ai giovani massime che ripugnano alla coscienza dei padri, gettan la discordia nelle famiglie, scalzan il rispetto della paterna autorità?». Conseguenza da ciò che il richiedere la libertà d'insegnamento significa venire incontro ad una legittima - anche se non sempre esplicitamente formulata - richiesta delle famiglie. Con questo non si intende certo abolire l'insegnamento statale: solo si tratta di porre l'insegnamento statale e quello libero sullo stesso piano, «a nome dell'uguaglianza dei diritti degli uomini, del bene, dell'onore del Paese, della civiltà, del progresso».

Al momento dell'approvazione della legge Coppino, non pochi fra coloro che votarono a favore dichiararono di farlo ritenendo che la legge stessa non imponesse «la scuola obbligatoria, ma la istruzione libera, [nel rispetto della] libertà d'insegnamento». Così si esprimeva, ad esempio, il deputato Merzario⁴⁴. E c'era chi, come Domenico Berti, avrebbe desiderato che la libertà del padre trovasse un riconoscimento ancora maggiore, con esclusione di un programma ministeriale valido per tutti. Il Berti si opponeva ad un contenuto obbligatorio che si estendesse «dalla prima all'ultima famiglia dello Stato», che avrebbe reso «difficile quella varietà che è pur necessaria al perfezionamento dell'educazione», dato che fissare un programma significa generare «quella cultura volgare uniforme, che impedisce la varietà dell'educazione, ed anche qualche volta affievolisce le facoltà intellettuali, le quali non danno frutto se non in seno alla libertà». Per tutte queste considerazioni una legge sull'obbligo sarebbe stata non solo legittima, ma necessaria, a condizione che essa mirasse non già a restringere, ma ad «esplicare la paterna potestà, giacché lo Stato nel-

⁴⁴ *Atti Parlamentari*, Camera dei deputati, discuss., sess. 1876/1877, vol. II, p. 1827.

l'educare non può non adempiere pienamente le intenzioni del padre (...) del quale deve farsi cooperatore»⁴⁵.

Conclusione

Ci siamo soffermati piuttosto a lungo sulle discussioni che hanno preceduto e accompagnato l'approvazione della legge sulla istruzione obbligatoria per le ragioni che speriamo siano risultate chiare, e che qui ci permettiamo di riassumere.

In Italia l'intervento dello Stato in campo scolastico (e soprattutto nel settore della scuola primaria) si è accompagnato al vivo desiderio di salvaguardare il principio di libertà. Questo, a sua volta, richiedeva *in concreto* una effettiva difesa ed un effettivo riconoscimento dei diritti delle famiglie (e soprattutto della libertà per queste di scegliere l'indirizzo educativo per i figli). E tutto questo si collega strettamente con il discorso sulla libertà d'insegnamento.

Ma l'intervento dello Stato va visto come imposizione dell'obbligo scolastico o di quello dell'istruzione? Crediamo che sulla importanza della distinzione non possano esserci dubbi. Abbiamo già accennato alla recisa opposizione del mondo cattolico ad un troppo esclusivo intervento del potere statale: ci fu opposizione della Gerarchia (e ne fa fede la serie di interventi apparsi sulla «Civiltà cattolica»), ci fu opposizione politica (ancora prima della nascita del Partito Popolare), ci fu opposizione da parte dell'Opera dei Congressi⁴⁶. E l'opposizione andò accentuandosi specialmente dopo l'approvazione della legge Coppino, con la quale di fatto fu abolito l'insegnamento della religione. Tutto questo abbiamo voluto ricordare per rendere più comprensibile la creazione di un clima incandescente, quando in nome dei diritti dei genitori, e proprio sul terre-

⁴⁵ *Atti Parlamentari*, Camera dei deputati, discuss., sess. 1876/1877, vol. II, pp. 1893-1899, *pass.*

⁴⁶ In argomento si rinvia al fondamentale lavoro di A. GAMBASIN, *Il movimento sociale nell'Opera dei Congressi, 1874-1904*, Roma, 1958.

no scolastico, si mirava a creare uno schieramento di netta opposizione allo Stato liberale, negli stessi anni in cui si andavano delineando - intorno agli anni Ottanta - gli aspetti più accesi ed esasperati di un violento anticlericalismo.

A questo punto ci si consenta di ribadire anche in questa sede una tesi a noi cara, che già in altre occasioni abbiamo sostenuto, tesi che si muove non tanto sul terreno storico-politico, quanto su quello pedagogico-filosofico. Nel nostro discorso ci siamo sempre riferiti ai diritti delle famiglie, della Chiesa, dello Stato: mai abbiamo sentito parlare dei diritti del fanciullo. Eppure, se vogliamo dare compiutezza al nostro argomentare, non possiamo non procedere oltre, e chiederci con estrema franchezza a chi appartengono i fanciulli. Sono essi «proprietà» dello Stato, della Chiesa, della famiglia? È questa una domanda che esige una chiara risposta. Questa risposta noi ci accingiamo a dare, anche se ci limiteremo a procedere per affermazioni e non per dimostrazioni.

A nostro modesto avviso è la persona umana ciò che costituisce il *primum* nell'ordine dei valori, e che pertanto ha da essere in ogni momento *fine e non mezzo*, per cui «mezzi» diventano lo Stato, e la Chiesa, e la famiglia stessa. A distanza di oltre un secolo possiamo utilmente rileggere quanto trovasi scritto in una relazione parlamentare: «La libertà moderna trasse le ultime conseguenze di quel divino precetto "in spirito e in verità". Essa più che la sicurezza e l'inviolabilità di una ragione obiettiva, mira ad assicurare il pieno uso delle facoltà naturali in tutti i soci, o, che è lo stesso, ad emancipare negli individui lo spirito umano»⁴⁷.

Sono parole che ancora oggi possono costringere quanti operano nel campo educativo a riflettere sul significato che si intende dare ad una legge quale è quella sull'istruzione obbligatoria, sì da evitare il pericolo che istruzione e scuola, lungi dall'essere strumento di liberazione, divengano per l'uomo strumento di asservimento e di negazione della sua dignità.

⁴⁷ *Atti Parlamentari*, Camera dei deputati, sess. 1871/1872, *Relazione della commissione*, composta dei deputati Macchi (presid.), Lo Monaco (segr.) (...) sul p.d.l. presentato dal ministro dell'i.p. nella tornata del 28 gennaio 1873, «Riordinamento dell'istruzione elementare», 10 giugno 1873, docum. 103 bis-A, p. 3.

LIBERTÀ E AUTONOMIA.
RIPENSANDO LA LEZIONE DI G. CORALLO

Edda Ducci

L'incontro con la proposta pedagogica di Corallo e soprattutto con quel suo individuare nella libertà il *proprium* della realtà educativa, è avvenuto per me in condizioni ottimali. Venivo da una formazione teoretica focalizzata sull'essere, sulla dialettica di partecipazione che individua nell'uomo l'intensità massima di essere-posto e vede nella *libertà interiore* il modo privilegiato per dire questa medesima intensità di essere. La cosa nuova era di spingere la riflessione sulla libertà fino alle sue ultime espressioni, prospettando il rapporto educativo come riprova della validità o meno delle sue istanze avanzate, come rivelatore delle astrattezze che la pura teoresi può portare inconsapevolmente con sé. È stato un impulso a procedere verso un *modo* di fare filosofia dell'educazione.

Non è certo secondario il fatto che proposta e formazione avessero in comune quella radicalità che alla dimensione libera dell'uomo viene dal situarsi nell'orizzonte cristiano. Incentrare la realtà educativa sulla libertà e riportarvela integralmente è sempre suggestivo e basilare qualunque sia la consistenza che si riscontra o si attribuisce alla libertà medesima; la suggestione trapassa in qualche cosa di molto più complesso quando la consistenza si misura con lo svelamento che della soggettività ha operato il cristianesimo, è detto cioè con i termini di libertà interiore, luogo della decisione assoluta, ambito della scelta creante del proprio io *davanti* all'Assoluto.

Difficile è l'analisi di una tale libertà nella riflessione rigorosamente teoretica, diventa ancora più difficile se la si vuol dire in termini di realtà educativa. Significa infatti trasferirla nell'ottica dello *sviluppo* personale, dunque nel plesso in cui grandeggiano irripetibilità e originalità; sviluppo personale situato in un ambiente di *alterità*, dunque in un rappor-

tarsi in cui la compresenza non deve sminuire solitudine e autoaffermazione, pena lo snaturamento della persona.

Libertà/realità educativa: un tema tutto pertinente a un discorso pedagogico d'ispirazione cristiana, ma anche tutto *compromettente* perché ad essere compromessa pare proprio la dialettica interpersonale di cui si compone la realtà educativa. Tale difficoltà finisce sempre con l'invogliare a spingersi dentro questo mistero, lasciata fuori ogni pretesa di analisi esaustiva e soprattutto scartato qualsiasi agente idoneo ad appiattare o scientificizzare il mistero stesso. È un tema che va perennemente riproposto, e riproposto in prima persona, con il coinvolgimento cioè di chi riflette, di chi promuove l'analisi.

La sinonimia di libertà/realità educativa proposta da Corallo ha dunque un sapore e un ardore particolari proprio perché sottesa dall'ispirazione cristiana. Questa infatti non consente di fermarsi alla libertà esterna, alla libertà psicologica, al solo svincolamento dai condizionamenti, ma si attesta sull'io e sull'Assoluto. Certamente per Corallo, ma anche per me, questa istanza è stata e rimane vitale e convincente. Per questo mi pare utile affrontarne, quasi *provarne*, un aspetto sia pure elementare.

Una saggia persuasione di cui munirsi avviandosi allo studio della libertà sul piano del vissuto educativo è che non sono consentiti approdi definitivi, pur disponendo di certezze e convinzioni. Se poi si approfondisce e si sfaccetta il tema mediante svariati autori è bene esser disposti a scoprire che le risposte diversificate contengono elementi complementari, le contrapposizioni sono illuminanti e valgono a far cadere incrostazioni e pietrificazioni. La problematicità dell'assunto lievita, e questo è un dinamismo sano perché preserva da certi riduzionismi che non smettono mai di tentare, a mo' di fuga verso la securizzazione oggettiva, anche i pedagogisti più accorti.

Il dialogo con i grandi che hanno esplorato il nucleo della soggettività svolge a questo proposito una funzione insostituibile. Qui i veri grandi sono quelli che conducono a riformulare il problema, inducono a reimpostarlo come problema nuovo; non quelli che presumono di risolverlo oggettivamente e lo offrono a mo' di dottrina. O per lo meno questi secondi sono indotti a una riflessione davvero *preoccupata* della realtà edu-

cativa, non semplicemente vogliosa di un *discorso* pedagogico ben compaginato.

Ci sono pensatori che offrono elementi di prima mano, che sanno tonificare la volontà di evitare ristagno e superficialismo.

I nomi che primi mi si presentano sono quelli di Platone, di Agostino, di Kierkegaard, di Nietzsche, di Ebner. In questa possibilità di scelta privilegio Kierkegaard e di Kierkegaard un punto particolare che, a mio giudizio, rappresenta un vertice di sensibilità per il nesso libertà/realità educativa, e un apporto prezioso per avvicinarsi ai punti vitali di tale nesso. Offre inoltre il vantaggio di situarsi nel filone in cui lo scandaglio sulla libertà sfiora i livelli profondi che l'istanza cristiana ha reso possibili.

Desumo la proposta da alcune pagine de *Gli atti dell'amore*. Essa si situa nel campo ampio che Kierkegaard apre al problema della comunicazione, e in particolare della comunicazione di potere. Potere/possibilità si coniuga spesso in Kierkegaard nel significato di libertà, di quella libertà che è costitutiva dell'io, che si articola con la necessità e che deve sfociare nella scelta/decisione pena l'annientamento. Le analisi sulla *comunicazione di potere* si possono tradurre in termini più direttamente pedagogici così: sono analisi concernenti l'attuazione della soggettività mediante la focalizzazione della dimensione-libertà in una situazione di rapporto, in una situazione cioè in cui due libertà si fronteggiano con modalità finalizzate, vale a dire in cui il fronteggiarsi è motivato dalla crescita, specialmente e non esclusivamente, di una delle due. Comunicazione di potere è dunque il rapporto libertà/educazione situato nella realtà personale e considerato sotto l'aspetto dinamico e della coimplicanza.

La aporia massima della comunicazione di potere così intesa è data dal fatto che il nucleo della libertà dell'altro deve restare incontaminato. Toccarlo o sfiorarlo equivarrebbe a danneggiarlo. Infatti lo si priverebbe dell'originalità e originarietà che lo costituiscono. Anche se la si potesse conseguire, e in certo modo a questo sembrano tendere alcune tecniche, una prassi educativa capace di far questo è tutt'altro che auspicabile, sarebbe come voler far crescere una libertà determinandola. D'altra parte se non esistesse una prassi efficace, un'educazione che intenda unificarci e inverarsi nello sviluppo/attuazione della libertà dovrebbe dichiarare la propria impossibilità ad esistere. L'enigmaticità di un tale *né tutto né*

niente ha appassionato Kierkegaard e appassiona qualsiasi lettore attento.

Non ripercorro qui le analisi della *Postilla*, del *Concetto dell'angoscia*, della *Malattia mortale*, delle pagine dense del *Diario*, degli *Scritti sulla comunicazione* intorno alla libertà umana; altre volte l'ho fatto, se pure ancora tantissimo resta da fare nella traiettoria della filosofia dell'educazione. Come ho accennato intendo limitarmi a un solo testo de *Gli atti dell'amore*, perché vi intravedo una sfumatura preziosa e nuova per la dinamica educativa.

Il testo non è isolato né isolabile. Si potrebbero rilevare abbondanti legami con le altre opere. Qui mi limito a indicarne uno: il ritorno di una formula indovinata, capace di distinguere con un solo tratto due possibilità estreme di rapporto umano:

Stare solo - con l'aiuto di un altro

Stare - solo con l'aiuto di un altro

Il primo enunciato è formula intensa per il concorso di dualità e isolamento, presenza e solitudine; rende in maniera impareggiabile quell'agire che è un non agire, proprio dell'azione educativa quando si tratta della libertà.

Originale è la *spiegazione* che Kierkegaard ne dà nell'opera a cui intendo riferirmi, a differenza di come la commenta in altri scritti.

Il testo scelto fa parte dell'analisi più ampia e completa che Kierkegaard abbia mai fatto sull'amore cristiano, sulla sua assoluta novità, sulla sua vittoriosa rivoluzione. Lascio ad altre ricerche il compito di valutare globalmente l'*ortodossia* di Kierkegaard su questo tema; da parte mia intendo rimarcare l'impulso che può derivare all'analisi su libertà/educazione da un singolare accostamento e da un'inconsueta articolazione tra sviluppo della libertà - quale è intesa dal cristianesimo -, e capacità di amare - quale è intesa dal cristianesimo -; in una situazione di rapporto intersoggettivo educante, *edificante* per dirla con il vocabolario di Kierkegaard.

La titolazione del passo è, al pari di molte altre dell'opera, desunta da un testo paolino: *L'amore non cerca le cose proprie*.

Il legame amore-libertà non è subito evidente. Il tema della libertà viene introdotto indirettamente da un corsivo che funge da enunciato «... *il vero amore ama senza sue proprietà, ama invece ogni uomo secondo la sua proprietà; ma la sua proprietà è proprio la sua "propria proprietà" - quindi l'amoroso non cerca le cose proprie: al contrario, le cose proprie dell'altro*»¹.

Si rilevi anzitutto che, a differenza di altri momenti dell'opera in cui chi fronteggia l'*amoroso* è privo di risalto perché si focalizza la dinamica di colui che ama, qui, come in altri pochissimi esempi, la dinamica è *tra i due, è una dinamica edificante*, perché l'azione del non cercare le cose proprie nel rapporto interpersonale *passa positivamente nell'altro* e sortisce un effetto tutto sintonico con la libertà. Il testo parla infatti di un *aiuto* prestato all'altro nell'acquisizione dell'autonomia, nel concretarsi della libertà radicale, un aiuto che pur operando e influenzando non lascia tracce.

Come il non cercare le cose proprie si possa intendere quale azione appropriatissima per *edificare* l'altro in libertà, lo dice il ragionamento che sborza il senso di *cercare* e il senso di *non cercare* le cose proprie.

L'esposizione non è astratta, ma si articola in figure. Il profilarsi di figure concrete, modellate fino alle minime nervature dell'essere, fa presupporre che il problema del render libero l'altro è sospeso non a metodi o tecniche, fossero anche nobilissime e tutte altruistiche, né a mere convinzioni razionali, ma al *modo di essere*, alla fisionomia interiore di chi agisce.

Le personalizzazioni emblematiche sono di tre tipi.

Al primo tipo appartengono coloro in cui la dimensione umana non si è espansa: il duro, l'ambizioso, il meschino. Questi instaurano con l'altro un rapporto di asservimento e di sfisionomizzazione. «*Il duro, l'ambizioso, costui manca d'amore e manca di duttilità per capire gli altri; egli esige di trovare la propria particolarità in chiunque, pretende che ognuno gli rassomigli, classifica gli uomini secondo il suo metro*» (p. 457). La si potrebbe indicare come mancanza di *fantasia* se non fosse la carenza più spaventevole nel rapporto umano: l'incapacità di accorgersi dell'ori-

¹ S. A. KIERKEGAARD, *Gli atti dell'amore*, Milano, Rusconi, 1983. Intr., trad. e note di Cornelio Fabro. Tutte le citazioni riportate nel testo rimandano a questa edizione.

ginalità dell'altro e acconsentirvi. Kierkegaard la riconduce alla mancanza di amore. L'effetto che viene prodotto sull'altro è nell'ordine della libertà, o meglio del soffocamento della libertà. «L'uomo duro e severo non può formare nessuno, ma cerca almeno di trasformarlo: cioè cerca le cose proprie così da poter dire, ovunque volga lo sguardo, indicando col dito: "Ecco la mia immagine, il mio pensiero, la mia volontà!". Che l'irradiazione dell'attività del duro e dell'ambizioso sia grande o piccola, che egli sia tiranno in un palazzo regale o in una casupola, ciò non fa una differenza essenziale, la natura è la stessa: per ambizione egli non vuole uscire di sé, per ambizione egli vuole stritolare i caratteri degli altri uomini e tormentare la loro vita» (p. 458).

Il nesso tra la non conseguita capacità di amare e lo strozzamento della libertà e originalità dell'altro è diventato evidente; ne disegna l'ultimo tratto la figurazione del meschino. Kierkegaard aggettiva così la meschinità: avida-invidiosa, vile-paurosa. Il che pone in pieno risalto che la meschinità avvia il rapporto interpersonale nella maniera più nociva e malefica. Che cos'è la meschinità? «È *mai* la meschinità una qualità originaria di un uomo, uscita dalle mani di Dio? No! La meschinità è una miserabile invenzione propria della creatura; essa sorge quando la creatura, né veramente orgogliosa né veramente umile (poiché l'umiltà davanti a Dio è la vera fierezza) vuole fermare se stessa e nello stesso tempo si plasma Dio come se anch'Egli fosse meschino da non poter sopportare l'originalità - Lui che per amore dà a tutto la propria originalità» (p. 458).

La meschinità, dimensione autoindotta e acquisita, palesa la miopia provocata nell'io dal ripiegamento egoistico, miopia con cui l'io guarda agli altri perché è l'unico modo con cui sa guardare, anche guardare se stesso: «... la meschinità, che è una *natura posticcia*, non ha nessuna proprietà: cioè non crede di averne una e perciò non crede che l'abbiano neppure gli altri» (p. 459); «... per la meschinità ogni qualità propria è una prova contro di sé; perciò essa prova un'angoscia vaga e dolorosa vedendo le proprietà degli altri, e niente le importa di più che eliminarle» (p. 460).

Le figurazioni negative bollano gli effetti disastrosi additandone le cause non in un errore *tecnico* ma nella stortura interiore dell'interlocutore. Nel sondaggio che Kierkegaard fa dell'io, della soggettività tale stor-

tura si configura come *ricerca delle cose proprie* provocata dall'inabilità ad amare.

Il rapporto positivo è introdotto da un corsivo/enunciato che ne anticipa il tenore: «...*donare in modo che il dono sembri essere proprietà di colui che riceve*» (p. 461). L'enunciato assume il senso concreto mediante i due profili: quello di Socrate, e quello di chi si relaziona amando nel senso *nuovo* proposto dal cristianesimo. I due profili sono preceduti da un'utile esegesi di quello che è definito il modo più idoneo per dire il beneficio vero che si può rendere all'altro nel rapporto: «...aiutare qualcuno affinché diventi se stesso, libero, indipendente, padrone di sé, aiutarlo a starsene solo» (p. 462).

Ritornero più avanti sull'espressione: il più grande beneficio. Ora è utile rilevare che Kierkegaard mette innanzi un'aporia fondamentale: «... aiutare un altro a starsene solo, non si può fare direttamente» (p. 462). È dunque necessario sondare la *natura di aiuto*, di un aiuto che, come si è premesso, non lascia tracce. Se l'altro se ne sta solo (soltanto) grazie al mio aiuto io l'ho solamente ingannato non aiutato; ingannato facendogli scambiare un condizionamento raffinato con l'esercizio della libertà, rendendolo magari riconoscente per questo *aiuto* a lui e in lui tutto visibile. «Se invece uno dice: "Quest'uomo sta solo - col mio aiuto", ed è vero ciò che dice - allora costui ha fatto per quest'uomo il massimo che un uomo può fare per un altro uomo; l'ha fatto libero, indipendente, padrone di se stesso e delle cose sue e, appunto nascondendo il suo aiuto, l'ha aiutato a starsene solo. Quindi: stare soli - con l'aiuto di un altro!... Egli se ne sta solo - ecco la cosa suprema: egli sta solo» (p. 463).

Per esplicitare una prassi tanto indefinibile non c'è che il ricorso al modello. Nell'agire vivo si possono intravedere i movimenti di cui si compone il causare un tale effetto.

Anzitutto Socrate, «Quel nobile Semplice dell'antichità... Questo nobile burlone aveva capito profondamente che il massimo che un uomo può fare per un altro, è di renderlo libero, di aiutarlo a starsene solo, e nello stesso tempo aveva compreso se stesso nel comprendere questo: che se questo si può fare, allora chi aiuta deve poter tenersi nascosto e fieramente voler annientare se stesso» (p. 464).

Come è noto il Socrate kierkegaardiano non è il Socrate platonico, ma quello *dimensionato* di Senofonte. Nel profilo che Kierkegaard fa di Socrate risalta un elemento utile al discorso pedagogico: Socrate ha riconosciuto, al di sotto delle tante urgenze che assillano l'uomo e quasi incombono su di lui per il suo sviluppo personale e sociale, quale sia l'urgenza più profonda e imperiosa, e di conseguenza quale sia il beneficio più grande da fare all'altro. Tale conoscenza non gli è venuta come risultato di una compatta costruzione sistematica, ma come frutto di vita interiore. Ma l'individuazione dell'entità e della natura di tale beneficio si accompagna alla comprensione di sé nel momento stesso dell'individuazione, e non poteva non essere così perché si tratta di una *conoscenza esistenziale* non di un'informazione ricevuta. In altre parole Socrate che ha capito quale è il beneficio più grande da rendere all'uomo ha la sensibilità per capire di che stoffa deve essere colui che lo vuole rendere. Ciò che il testo lascia intuire è che il maieuta deve essere diventato tanto se stesso, libero, indipendente, padrone di sé da arrivare a *potersi tener nascosto* e ad avere la fiera volontà di *annientare se stesso*. Così infatti operava Socrate, «e quando il lavoro era finito, egli diceva: ora quest'uomo se ne sta solo. Ma con questo arriviamo ai puntini di sospensione e con i puntini spunta il sorriso sulle labbra di quello spirito nobile e però burlesco che dice: "Ora quest'uomo è capace di stare da solo - col mio aiuto!"; egli si riserva il segreto di questo indescrivibile sorriso» (p. 465).

Socrate dunque ha capito quale è il beneficio massimo da rendere all'altro, ha capito come si deve essere per poterlo rendere e ha capito tutto perché ha sperimentato il modo di essere che è frutto di quel beneficio. Poi ha sorriso sull'enigmaticità di questa prassi, unica rispetto a qualsiasi altra prassi, in cui giocano inganno e beneficio, e in cui soprattutto si dà un aiuto forte, ma di cui non resta traccia. Ma qui c'è il segno della sua *statura* umana eccezionale: ha colto la dinamica delicatissima del prender possesso del proprio io, in tutte le sue manifestazioni, e l'asseconda, anche se ciò può parere intromissione, «... il sorriso è l'autocoscienza dell'ingegnosità» (p. 465).

L'effetto del render libero sembra allora legato, nella prassi educativa, all'eccezionalità del maieuta, a un'eccezionalità di esperire interiore. E in certo senso lo è. Ma nell'argomentare di Kierkegaard si verifica una svolta di grande ampiezza: «In questa concezione sul modo di aiutare un altro uomo si accordano il vero amoroso e quel nobile burlone» (p. 464).

L'accordo - Socrate e amoroso nel senso cristiano - consente di parlare di novità nella continuità. Sotto l'accordo c'è una differenza che senza intaccare la continuità dà maggiore risalto alla novità. Dopo che ha agito, anche l'amoroso dice: ora quest'uomo se ne sta solo con il mio aiuto; intervengono anche i puntini di sospensione, ma qui, per quanto riguarda l'*amoroso* secondo la concezione cristiana, «... significano qualcosa d'altro di un sorriso: poiché per quanto fosse nobile, fiero e disinteressato, quel burlone non amava con preoccupazione colui che voleva aiutare. Ma quel burlone si rendeva il compito infinitamente facile grazie all'astuzia dei puntini; e sta proprio qui l'arte: aver fatto tutto per l'altro uomo e poi lasciar perdere come se non si fosse fatto nulla» (p. 465).

Non è possibile dare con pochi tratti un'idea soddisfacente della personalità dell'*amoroso* nella proposta kierkegaardiana. Essa è contenuta nell'opera intera. Di essa Kierkegaard ha innanzitutto sbizzato il modello segnando i punti di rilievo nell'interiorità dell'uomo, ne ha elaborato e raffinato la forma nei risalti e negli incavi, ha dato infine alla statua il suo aspetto definitivo fino alle ultime sfumature. Qui è possibile fornirne soltanto qualche particolare, significativo ma inadeguato a rendere l'insieme. Serve rilevare il tenore delle pagine che precedono immediatamente la dialettica che stiamo descrivendo. In esse viene profilata, con tocco deciso, la frantumazione dell'egoismo prodotta dall'amore e, conseguenza importante per il nostro assunto, l'effetto di espansione e dilatazione che modificando l'io ne modifica la modalità, l'intensità e l'originalità di azione. Nel rapporto *edificante* proposto e reso possibile dal cristianesimo il maieuta diventa tale - ossia se stesso, libero, indipendente, padrone di sé tanto da potersi tener nascosto, con una volontà tanto ferma di annientare se stesso da diventare capace di render libero l'altro - assecondando la radice profonda che è nel suo essere e portandola all'esplicitazione: capacità di amare. Data la natura della *libertà interiore* e del tipo di decisione in cui si esprime mi pare che si possa ricavare da tutta la proposta di Kierkegaard che se si vuole coniugare educazione e libertà in situazione reale l'azione maieutica non può essere sostituita da niente. Ma, e questo è il particolare significativo del testo, lo sviluppo della capacità di amare è una e forse la strada per diventare maieuti. La strada per l'incontro più importante è per lo meno sterrata. «Così è ogni lavoro dell'amoroso. In verità non cerca le cose proprie, poiché egli dà in modo da sembrare che il dono sia proprietà del beneficiario. Per quanto può, l'a-

moroso cerca di aiutare in modo che l'uomo diventi se stesso, diventi padrone di sé. Ma a questo modo nell'esistenza non si cambia un bel nulla: l'amoroso, il benefattore segreto, è messo alla porta, poiché la determinazione di ogni uomo è di diventare libero, indipendente, di essere se stesso» (pp. 466-467).

Al pari di Socrate «L'amoroso ha compreso che in verità l'unico e massimo beneficio che un uomo possa fare a un altro è aiutarlo a starsene solo, per diventare se stesso, proprietà di sé» (p. 466). Ma a differenza di Socrate che «non amava con preoccupazione colui che voleva aiutare» (p. 465) l'amoroso è consapevole dell'«orrore della responsabilità» (p. 466). Diventare maieuti sulla linea della capacità di amare comporta la sostituzione della responsabilità all'ingegnosità. E questo rientra in un mutamento di orizzonte non in una modificazione di comportamento.

Il carattere maieutico di Socrate è una costante nell'analisi che Kierkegaard fa di questo grande; significativo è qui il riportare il trattamento maieutico nella direzione del rendere indipendente, padrone di sé, capace di stare solo. Ma stimolanti per la riflessione pedagogica sono anche l'attribuzione del medesimo effetto alla funzione maieutica e all'agire di *colui che ama*, e il risalto dato al motivo: chi è realmente capace di amare non cerca le cose proprie e «ama ogni uomo secondo la sua peculiarità» (p. 457). Questo ultimo *tenore* di maieutica porta all'individuazione di un nesso causale, quasi di una reazione a catena, molto significativa; la esprimo graficamente così: colui che attua la propria capacità di amare → (diventa) educatore-maieuta → (rende) il beneficio più grande (= render libero). Si apre un'ipotesi di grande estensione dell'educativo nella situazione di intersoggettività, nella direzione della libertà. E il nesso libertà/educazione viene riproposto con qualcosa di nuovo; non semplificato, ma piuttosto reso più arduo per l'immissione di un altro elemento - l'amore -, che si presenta con una consistenza eccezionale: attinge le radici della libertà nei due partners. Se le soggettività sono irripetibili e se tale irripetibilità trova la sua massima espressione nell'essere padroni di sé, vorrei dire *nel modo di essere liberi*, allora l'intromissione dell'amore tra educazione e libertà va letta in tutta la sua significanza. «... L'amore ha aiutato costui a ottenere la sua proprietà ma in un modo molto più bello di quanto quel povero diavolo avesse osato sperare. Quale amore! La prima cosa è ch'esso non fa nessuna differenza; la seconda, ch'è come la prima, è ch'esso si differenzia nell'amare il diverso. Mirabi-

le amore! Infatti c'è un amore più difficile dell'amare senza fare differenza? E quando non si fa differenza, quant'è difficile allora fare differenza!... Così è anche nel rapporto di amore fra uomo e uomo: solo il vero amore ama ogni uomo secondo la sua peculiarità» (p. 457).

È bene rammentare che per render libero l'altro bisogna conoscere, riconoscere, individuare, comprendere, apprezzare e volere la *differenza*. Questa è abilità del maieuta, e Kierkegaard aggiunge questa è abilità di chi ama nel senso cristiano del termine, ossia di chi amando si rapporta all'altro con la libertà di chi *non cerca le cose proprie*. E in tal modo rende all'altro il beneficio più grande.

Ma questo beneficio grande si dice bene con parole modeste. Non consiste in azioni appariscenti, ma in azioni nascoste che paion minime, che però danno senso al vivere, perché sono azioni che si compiono liberi da qualsiasi condizionamento, con padronanza di sé, avendo quella particolare sicurezza che viene dall'avere il proprio io nelle proprie mani.

Una rilettura di Kierkegaard è un'occasione bella per ridire la *misura* dell'educazione e delle sue dinamiche. L'educazione è e deve restare risposta sollecita alle domande attuali, immediate, obbligate dalle circostanze, provocate dalle situazioni. Ma non può rinunciare per questo al suo carattere elementare: rendere all'altro il beneficio più grande, farlo libero, padrone di sé. Il dialogo con i grandi può essere di aiuto singolare per rendersi immuni dall'enfatizzazione che le mode fanno di vocaboli/realità vitali, e per volerne sempre riesplorare la consistenza e lo spessore. In un discorso di educazione umanante il primo di questi è la libertà.

LA FAMIGLIA LUOGO PRIVILEGIATO PER FORMARE L'UOMO DI PACE

Norberto Galli

Riflettere nel 1986, dichiarato dall'ONU *anno internazionale della pace*, sul modo in cui migliorare le relazioni personali, nazionali e internazionali, è incombenza di ciascuno, apparendo la pace sempre più un dovere solidale di tutti. Mai se ne è parlato tanto come in questi anni, appunto perché la società si sente minacciata da mali oscuri e corrosivi; inoltre perché la sovrasta la minaccia nucleare, che potrebbe segnare la fine del genere umano e della vita subumana sul nostro pianeta.

Taluni pedagogisti e educatori mettono in dubbio la possibilità di parlare di pace in un mondo di guerra; altri reputano generica l'espressione «educazione alla pace», giacché l'uomo educato è sempre un amante di essa; altri ancora trovano singolare lo scarso riferimento riservato alla famiglia, ove si strutturano i tratti della persona, destinati a rimanere relativamente stabili nel tempo.

I primi si domandano se davvero sia dato condurre un discorso sulla pace in una società, ove la preparazione alla guerra è istituzionalizzata; se si riesca a infondere i principi della convivenza civile nei giovani, quando vivono in contesti denotati da un permanente stato di conflitto degli adulti; se sia pensabile la pacificazione tra i cittadini in condizioni endemiche di violenza. Queste valutazioni riflettono una certa sfiducia nella ragione e nei poteri dell'educazione, ma sono giustificate dagli insegnamenti della storia, nell'arco della quale troppo spesso l'uomo ha osteggiato il suo simile, anziché porsi al servizio di lui¹.

¹ G. CATALFAMO, *Educazione alla pace e ideologia*, in: AA. VV., *Educazione alla pace*, Roma, «Città Nuova», 1981, pp. 253-262.

Negli ultimi anni, tuttavia, si sono levate voci a ribadire la necessità di lavorare per l'avvento di una società pacifica proprio attraverso l'educazione. Di fronte a ciò che la civiltà ha tramandato e il futuro promette, l'individuo si colloca a parer loro al centro di una grande avventura. La formazione deve favorire l'entusiasmo dei giovani per la vita e farli consapevoli di essere gli artefici dell'avvenire².

I secondi trovano improprio parlare di educazione alla pace. Il soggetto formato, tra l'altro, presenta già le qualificazioni e le condotte, che lo adducono ad allacciare rapporti con sé e con gli altri³. Nella tradizione classica l'organismo virtuoso costituisce l'approdo dell'uomo educato. Per San Tommaso la pace, e ciò che essa costituisce, lo spirito che incarna e diffonde, è non una virtù bensì piuttosto il frutto della virtù. L'accento cade pertanto sull'educazione generale, non sull'estrinsecazione di un abito acquisito. Ciò ha una sua vitale importanza, nel momento in cui occorre persuadersi che alcuni aspetti dell'uomo di pace presuppongono la formazione globale dell'educando, in mancanza della quale tutto si riduce a semplici formalismi, adattamenti momentanei di condotte, riaggiustamenti di situazioni difficili. La pace si costruisce sulle fondamenta della giustizia, della forza, della solidarietà, della perseveranza, del rispetto, della disponibilità, della tolleranza.

I terzi notano che l'odierno interesse alla pace coinvolge le relazioni esterne, l'educazione sociopolitica, gli equilibri strategici tra gli stati. Nel settore educativo ci si sofferma tutt'al più sulla scuola, perché attraverso i suoi curricula faciliti riflessioni intorno all'interdipendenza degli uomini e delle nazioni, permeate da valori coerenti con una scelta volta a considerare ciascuno come un essere da tutelare in ogni momento della sua esistenza. Questi studiosi muovono dalla persuasione che la famiglia sia

² N. BOBBIO scrive: «La pace oggi è un compito troppo importante, perché non si debbano percorrere tutte le strade che possono condurre, presto o tardi, alla mèta». In: *Il problema della guerra e le vie della pace*, Bologna, «Il Mulino», 1984, p. 117.

³ Inoltre, secondo W. BREZINKA, l'espressione *educazione alla pace*, come *educazione alla democrazia* ed altre analoghe (ad esempio *educazione alla responsabilità*), sono «vaghe e indistinte» per potere valere come indicazioni finalistiche». Esse «non sono indicazioni scientifiche accettabili o, tanto meno, praticamente adoperabili, di finalità educative, ma piuttosto probabili temi di ricerche molto estese». In: *La scienza dell'educazione. Analisi, critica, proposte* (trad. dal tedesco), Roma, Armando, 1976, pp. 143-144.

il primo ambiente per l'educazione alla pace, da estendersi per trasferimento alle relazioni extradomestiche. W. Hartmann reputa che la pace abbia inizio tra le pareti domestiche. L'orientamento all'avvenire, che i genitori infondono nei figli, «diventa credibile in quanto essi hanno superato fra loro quel contrasto primordiale, più profondo di tutte le divisioni politiche, sociali e religiose: il contrasto fra i sessi»⁴. Per S. S. Acquaviva poi: «Accettare o rifiutare la famiglia è già, per certi versi, simbolico rifiuto o accettazione della società intera, quale si verrà proponendo più avanti. In essa si impara ad amare, e perciò, se ad amare non ci avranno insegnato in famiglia, non impareremo certo in seguito»⁵.

L'attuale sforzo di coscientizzazione delle caratteristiche dell'uomo di pace è dettato da contingenze immediate: già per M. Heidegger le circostanze impongono l'attenzione a un problema. Tenterò di chiarire, con l'esiguità bibliografica a disposizione, che l'elevazione premurosa dei figli in famiglia, da parte dei coniugi, comprende taluni aspetti connessi con il problema della pace. Al tempo stesso cercherò di mostrare che i genitori sono causa esemplare nell'interiorizzazione di quegli aspetti, tipici dell'uomo di pace. La diffusa conflittualità della famiglia contemporanea può contrastare con le asserzioni antecedenti. Non è però da confondere il prodotto di una patologia, oggi purtroppo assai diffusa, con ciò che la famiglia è in grado di offrire ai genitori e ai figli.

La pace è un valore sociale senza pari, tanto più irrinunciabile quanto meno capaci sembrano gli uomini d'attuarlo. N. Bobbio, vigoroso assertore della democrazia e della pace, nella sua ultima lezione accademica a Torino ha osservato che, come laico, egli vive in un mondo senza speranza, che è una virtù teologica. Le virtù in cui crede sono: «il rigore, la tolleranza, la saggezza»; sono a suo dire abiti negativi, riassumibili in uno solo: «non prevaricare sugli altri»⁶. La speranza cristiana è un dono di Dio e «l'antropologia teologica è per sua natura un'antropologia di pa-

⁴ W. HARTMANN, *Uomini in un'epoca senza linguaggio* (trad. dal tedesco), Brescia, «La Scuola», 1979, p. 257.

⁵ S. S. ACQUAVIVA, *La famiglia nella società contemporanea*, in: AA. VV., *Ritratto di famiglia degli anni '80*, Bari, Laterza, 1981, p. 6.

⁶ s. a., *L'ultima lezione di Bobbio a Torino*, «La Stampa», 21.10.1984, p. 2.

ce»⁷. Il credente non è quindi alieno dalle virtù indicate da N. Bobbio, le quali, essendo un portato dell'intelligenza, devono contraddistinguere in modo permanente la sua condotta, esaltate e perfezionate dalla fede. Per questo tutti, credenti e non credenti, sono chiamati ad agire per un mondo di pace, accomunando le proprie sensibilità e attitudini, affinché le generazioni contemporanee giungano a conoscere un domani migliore dell'oggi. Questo lavoro richiede sempre la volontà di operare cambiamenti sociali, corroborata dal saldo proposito di non disanimarsi, quando agli sforzi prodotti non paiono seguire modificazioni di sorta⁸.

Queste note introducono il presente saggio sul lavoro educativo della famiglia a favore della pace. I genitori sono chiamati a formare nei figli una mentalità di fratellanza e di aiuto reciproco, a prescindere dalle loro convinzioni religiose. Il messaggio cristiano rimane in ogni caso un ideale d'amore con un significato specifico. Chi vi attinge dovrà poi avere il coraggio della coerenza e della testimonianza nelle relazioni interne ed esterne alla famiglia.

1. Coscienza giovanile e impegno per la pace

Per motivi diversi (si pensi alla diffusione dell'istruzione obbligatoria, all'elevazione della cultura generale nei vari strati della popolazione, alla rapida conoscenza di ciò che accade del mondo) i giovani d'oggi hanno maturato un acuto senso del valore sociale della pace, che la disgregazione della cultura e della società, dalle quali dipende, mette a continuo repentaglio. Pur essendo vissuti, almeno nei paesi dell'occidente, in contesti che li hanno preservati dagli orrori della guerra, i giovani intuitiscono che cosa significherebbe per loro un deterioramento generale tra le nazioni, prodromo di una conflagrazione atomica.

⁷ E. JÜNGEL, *L'essenza della pace* (trad. dal tedesco), Brescia, Morcelliana, 1984, p. 37.

⁸ E. FROMM, *La rivoluzione della speranza* (trad. dall'inglese), Milano, Etas Libri, 1978, pp. 16-17.

Nell'ultimo quinquennio l'Unione statunitense degli scienziati contro la guerra, con sede a Cambridge, Mass., e l'Associazione per l'educazione, che si trova a Washington, D. C., hanno redatto un documento per le scuole secondarie, mirante a salvaguardare la società dall'olocausto nucleare e a promuovere l'esigenza di soluzioni pacifiche tra gli Stati Uniti e l'Unione Sovietica. Il vivere con la minaccia di un confronto armato ha, secondo G. I. Maeroff, un'incidenza quanto mai deleteria sulla vita emotiva di molti giovani. Del resto la maggioranza degli studenti universitari di Brown, R. I., hanno in maggioranza approvato di recente una mozione per disporre di pillole al cianuro in caso di guerra atomica, osservando che il loro «obiettivo finale è la proliferazione di gruppi analoghi in tutte le università americane: vogliamo modificare la coscienza politica del nostro Paese»⁹.

Le indagini sulla propensione dei giovani alla pace sono numerose. Senza dubbio essi la vogliono salvaguardare, a costo anche di gravi sacrifici. Nella loro percezione il concetto di pace è polisemico: essa indica un insieme di attività, garanti di un ordine sociale all'interno dello stato e tra gli stati. Per i giovani pace significa: assenza di guerra, di violenza, di terrorismo; promozione della giustizia, lavoro garantito a tutti, lotta contro le disuguaglianze; rimozione delle cause del sottosviluppo, aiuto ai paesi meno favoriti, composizione per via diplomatica delle controversie tra le nazioni. In genere sfugge loro il pregio della pace interiore, premessa dell'esteriore: stentano cioè ad accertare che prima occorre essere in pace con sé stessi per propugnare la pace con gli altri. Quando la prima s'indebolisce o viene meno, la seconda diventa fragile e inconsistente.

Con i giovani conviene riprendere e approfondire la distinzione di San Tommaso tra *concordia* e *pace*, indicando loro la differenza tra «cultura della concordia» e «cultura della pace»¹⁰. Nella scuola, come nelle

⁹ G. I. MAEROFF, *Diventare adulti con la paura dell'apocalisse*, «La Stampa», 20.4.1983 (Supplemento Tutto Scienze); s. a., *All'università del Rhode Island passa una mozione per la pillola al cianuro*, ibid., 14.4.1984, p. 5.

¹⁰ Tale distinzione è stata precisata da San Tommaso, che richiama la definizione di pace di Sant'Agostino «tranquillità nell'ordine». Questo per il Dottore Angelico è sempre «unità in una ben articolata molteplicità».

grandi assemblee giovanili, si fa spiccare la seconda, mentre nella famiglia, come nei gruppi d'ispirazione religiosa, occorre insistere sulla prima, mostrando che il superamento dei dissidi dipende dall'amore per l'uomo e dal desiderio di accrescerlo.

Quando i figli sono fanciulli, non è possibile compiere certe distinzioni: essi dovrebbero trascorrere i loro anni in un clima di grande trasparenza, accanto a genitori che vivono in profonda armonia. Giunti all'adolescenza, non appena sperimentano il conflitto, dovrebbero intuire con l'aiuto dell'educazione familiare ed extrafamiliare che la pace, per la quale sono chiamati ad impegnarsi, è anzitutto quella della propria coscienza. Fatti giovani e adulti, s'accorgeranno che i dinamismi fondamentali studiati da S. Freud (l'istinto sessuale) e da A. Adler (l'istinto di potenza), operanti in sensi divergenti, esigono autodomínio, se davvero sono intenzionati di perseguire la piena attuazione di sé¹¹. A quanto pare, molti si sono oggi arresi all'egoismo, alla violenza, alla noncuranza degli altri, alla sopraffazione: non stupisce più allora, se sono incapaci di orientarsi e se la società è scossa dal disordine e dalla prevaricazione dell'uomo sull'uomo.

La *cultura della concordia* consiste nella volontà di garantire il rispetto per i cittadini e una sufficiente collaborazione tra loro. In significato proprio, la concordia «è in rapporto ad altri»; essa risiede «nel consenso dei voleri di più cuori in una determinata decisione». Questa può essere comandata dalle circostanze, ossia nascere non dall'intimo dell'uomo bensì da contingenze, che impongono ai cittadini certe condotte per la sopravvivenza. San Tommaso osserva ancora: «Se un uomo concorda con un altro non per spontanea volontà ma costretto in qualche modo dal timore di un male imminente, tale concordia non è veramente una pace, mancando l'ordine dei due interessati, turbato da colui che incute la paura»¹². La concordia, avulsa dalla pace, poggia su equilibri incerti, posti in continua discussione, sempre soggetti al pericolo di cessare da un momento all'altro. Per questo il timore di un conflitto dalle proporzioni im-

¹¹ J. NUTTIN, *Psychanalyse et conception spiritualiste de l'homme*, Louvain, Publications Universitaires, 1962, pp. 187-188, 195-201.

¹² *Summa theologiae* II. IIae, q. 29, a. 1. San Tommaso dedica tutti e quattro gli articoli della q. 29 alla discettazione tra concordia e pace.

mani assilla gli uomini del nostro tempo, anche se non di rado rimosso dalla coscienza, con un clima di festa dionisiaca permanente. N. Bobbio nota: «Tra due stati la cui azione reciproca è giudicata unicamente dalla volontà di potenza e che si considerano l'uno nemico dell'altro, l'unico possibile rapporto è di incompatibilità e quindi di esclusione reciproca. Il nemico è per definizione colui che deve essere eliminato affinché io possa sopravvivere»¹³.

Molte famiglie oggi si reggono sulla cultura della concordia, lasciando così intendere a sé e ai figli che occorre salvare le apparenze, tenere a freno i conflitti, rispettare le convenienze, avere rapporti corretti sul piano formale. In realtà, tra i coniugi non c'è più armonia di sentimenti, progettualità che avvalorì il presente perché si crede nel futuro, coerenza assiologica atta a sostenere il matrimonio. Non appena divenuti preadolescenti e adolescenti, i figli si abituano a condotte improntate a quelle dei genitori e, quando sopravvivono le prime difficoltà, hanno inizio le crisi relazionali con il padre o la madre, o con entrambi; emergono l'incapacità di ascoltare e di riflettere, la pretesa di avere sempre ragione, la persuasione che gli adulti appartengono ad un altro mondo e non sono più in grado di capire i giovani.

La *cultura della pace* assicura la concordia, ma non viceversa; agevola relazioni autentiche e durature, promana da persone dotate di ordine spirituale e aspiranti al bene. La pace interiore è perciò il requisito insostituibile della pace esteriore. San Tommaso, nel considerare l'uomo nella sua realtà esistenziale di essere redento e santificato dalla grazia, pensa che la vera unità tra gli individui risulti dall'amore cristiano. Questo unisce l'uomo a Dio e ai propri simili, che nella luce della fede considera fratelli, perché figli del medesimo Padre celeste. Chi ama il prossimo come sé stesso è sospinto ad intendersi e a comporre i dissidi, si occupa di lui con pietà e disinteresse, antepone al proprio vantaggio quello dell'altro. Ciò non esclude diversità di opinioni, che riguardano però aspetti marginali e non intaccano quelli essenziali della vita e della convivenza. Per tali motivi l'Angelico può dire: «La pace è indirettamente opera della giustizia, in quanto questa ne rimuove gli ostacoli. Direttamente è però frut-

¹³ N. BOBBIO, *I giganti ciechi*, «La Stampa», 23.10.1983, p. 1. Del medesimo autore cfr. *Il problema della guerra e della pace*, cit., pp. 62 ss.

to della carità, poiché questa causa la pace in forza della sua natura. Infatti l'amore, come insegna Dionigi, è una "forza unitiva" e la pace è l'unificazione tra le inclinazioni dell'appetito»¹⁴.

Una siffatta consonanza delle menti e dei cuori è da vivere anzitutto in famiglia e, in particolare, in quella cristiana, essendo condizione essenziale per educare, ossia per formare l'uomo di pace. Quando in casa c'è una simile armonia, tutto procede per il meglio: essa fonda anzitutto quell'ambiente normativo, in cui s'incarnano valori con i quali si costruisce il presente e si prepara il futuro. La famiglia imperniata sulla cultura della pace guida i suoi membri ad ascoltarsi, a rispettarsi, a superare dissensi, ad essere longanimi, ad apprezzare le ragioni altrui e a modificare le proprie. Quando gli atteggiamenti citati sono condivisi dal marito e dalla moglie, diventano poi anche patrimonio della prole, che domani avrà in istima il tipo di educazione ricevuta e farà tesoro degli insegnamenti paterni e materni. Inoltre, siccome le guerre scaturiscono dallo spirito dell'uomo, occorre erigere in esso le barriere necessarie alla salvaguardia della pace¹⁵. L'epoca nostra sembra poco adatta a convincere adulti e giovani a riflettere. Eppure giova aiutarli a reagire alla superficialità e all'improvvisazione, suscitate dagli strumenti della comunicazione sociale, che difficilmente portano l'uomo a pensare e a diventare saggio.

La recente indagine di R. Mion sui giovani e la pace mette in risalto la forte soggettivizzazione della nuova generazione per il problema, presente d'altra parte in diverse culture e continenti. Tocca agli educatori appagare le nuove esigenze, conducendo chi cresce a riconoscere e a captare l'essenza di una nuova civiltà fondata sull'amore. L'interesse per la pace varia secondo i gruppi, a cui i giovani partecipano. Quelli di carattere *politico-sindacale* avvertono di più i problemi connessi con la giustizia sociale e con i diritti delle classi meno abbienti. Quelli invece di natura *religioso-formativa* palesano orientamenti centrati «sul micro-sociale, sul

¹⁴ *Summa theologiae*, II IIae, q. 29, a. 3. San Tommaso torna, alla fine dell'a. 4, sul medesimo argomento, osservando: «Perciò, siccome la pace, stando alle spiegazioni date, è causata dalla carità in forza della stessa sua natura di amore di Dio e del prossimo, non esiste fuori della carità un'altra virtù di cui la pace sia l'atto peculiare».

¹⁵ J. MARITAIN, *Le possibilità di cooperazione in un mondo diviso* (1947), in: J. MARITAIN, *Il filosofo nella società* (trad. dal francese), Brescia, Morcelliana, 1976, p. 41. Il pensiero riferito appartiene al «Preambolo dello Statuto dell'Unesco».

rapporto interpersonale e sulla maturazione umana dell'individuo»¹⁶. Adolescenti e giovani trovano nei gruppi sedi ideali per comprendere le istanze della pace, per agire in suo favore, per suscitare un'opinione pubblica protesa alla riconciliazione e alla fratellanza umana. In essi i figli si confrontano con i coetanei, esprimono le loro convinzioni e assumono coscienza di quelle degli altri, precisando le proprie idee circa la verità con il consiglio degli educatori.

Nella ricerca del Mion le qualità indispensabili ad un uomo di pace sono state così indicate: «1. Impegno nell'amore: altruismo (18,3%); 2. Competenza: sapere, valutare e programmare (14,5%); 3. Senso della giustizia nella verità: coerenza (13,5%); 4. Tolleranza e rispetto per gli altri (11,9%); 5. Accettazione del sacrificio e pazienza (10,8%); 6. Senso di responsabilità nelle istituzioni (9,5%); 7. Capacità di perdono, volere la pace, credere alla non-violenza (7,3%); 8. Rispetto per la vita e passione per l'uomo (5,6%); 9. Senso della speranza, utopia, ottimismo (4,6%)»¹⁷. In questi dati sovrabbondano elementi improntati alla cultura della concordia, ma scarseggiano quelli relativi alla cultura della pace. Questi vanno avvalorati con il contributo della concezione religiosa per la formazione di uomini nuovi, capaci di superare il conflitto e la diversità, di avviare un dialogo che associ le persone di buona volontà nella ricerca appassionata della carità sociale. Questa garantisce sempre la giustizia, ma aggiunge ad essa un afflato di umanità, indispensabile per la pace.

2. *Clima familiare e stili educativi*

I genitori operano sui figli almeno in tre forme: come modelli, come stimoli di comportamento, come educatori. Lo studio degli adolescenti

¹⁶ R. MION, *Giovani e pace. Indagine sociologica su 4000 studenti di 15-21 anni*, «Orientamenti Pedagogici», 1985, 6, p. 1084; ID., *Giovani e pace: il significato di una ricerca sulla pace*, in: G. MILANESI (a cura di), *Educazione alla pace*, Roma, Ed. Rivista «Orientamenti Pedagogici», 1985, pp. 257-262.

¹⁷ R. MION, *Giovani e pace. Indagine sociologica su 4000 studenti di 15-21 anni*, cit., p. 1085.

diventa così, secondo R. F. Peck e R. J. Havighurst, una ricognizione indiretta del modo in cui i coniugi hanno formato i figli nelle età precedenti. Gli stili educativi a cui accennerò concorrono all'istituzione del clima domestico, il fattore funzionale più importante attraverso il quale la prole elabora, in chiave serena o conflittuale, la sua condotta. Tale clima, elevato o scadente, pervade l'intero ambito domestico. A. S. Makarenko lo reputa «qualche cosa di delicato e che si rovina presto. Bisogna averne cura giorno dopo giorno, coltivarlo con lo zelo con il quale si coltivano i vivai»¹⁸.

La strutturazione di personalità giovanili, idonee ad apprezzare e a volere la pace, e ad agire con efficacia e costanza per un mondo riconciliato, suppone l'individuazione di modalità educative d'intervento atte allo scopo; esige l'intelligenza di scoprire quelle improduttive e dannose; richiede il proposito di coadiuvare i figli a disciplinare l'aggressività, quindi d'impedire la violenza.

a) La riflessione principale s'appunta sui metodi o sugli stili educativi, con cui i genitori, insieme o separatamente, provvedono all'elevazione dei figli nell'età evolutiva. Gli studi ci ragguagliano intorno alla loro azione sulla prole e sono illuminanti per i giovani sposi. La sindrome della personalità rispettivamente autoritaria e tollerante non si spiega in modo adeguato e completo, senza riferimenti specifici all'educazione ricevuta nelle prime età della vita¹⁹.

Il *primo* stile, noto come *autoritario*, assai diffuso in passato ma tuttora lungi dall'essere scomparso, esalta la figura dei genitori, in genere del padre, che abitualmente piega la volontà dei figli al suo volere, non dà ragioni dei suoi ordini, esige obbedienza e sottomissione. La famiglia autoritaria ha una comunicazione unidirezionale, non circolare, e un caratteristico sociogramma a stella. Impedisce un'adeguata riflessione sui valori e l'interiorizzazione delle norme etico-sociali, impiega maniere forti per il mantenimento di un ordine che non conosce libertà. L'educazione

¹⁸ A. S. MAKARENKO, *Il poema pedagogico* (trad. dal russo), Roma, Editori Riuniti, 1952, p. 520.

¹⁹ Si veda la descrizione della personalità di A. Hitler, fatta da E. FROMM in *Anatomia della distruttività umana* (trad. dall'inglese), Milano, Mondadori, 1975, pp. 462 ss.

familiare rigida produce nei figli sudditanza e soggezione. Nasce da questo stato frustrante un'aggressività ora palese ora occulta contro i genitori, o uno di essi, e una ribellione che si elabora nel tempo. S. Bonino e G. Saglione rilevano che la frustrazione può causare un'*aggressività espansiva* (tesa cioè a superare l'ostacolo e talora ad affermare sé) e un'*aggressività difensiva* (volta a proteggere l'io dall'insuccesso)²⁰. Per J. Kagan e H. A. Moss gli effetti della rigidità parentale variano da ragazzi a ragazze. Queste, più remissive e dipendenti negli anni della formazione, tali rimarranno anche dopo, più di quanto non avvenga per i coetanei, a causa anche degli stereotipi culturali dominanti²¹.

Il secondo, conosciuto come *permissivo*, è sorto come reazione al precedente. Esso evita la riprovazione e incoraggia per ciò stesso tutti gli impulsi e i desideri. Non assegna regole precise a cui attenersi, sicché i figli si sentono arbitri di sé e avvertono una sorta di onnipotenza interiore, non propizia alla crescita psicologica e formativa. Ciò induce in loro insoddisfazione e disorientamento esistenziale. L'educazione permissiva è pseudoliberatoria: i genitori credono di risparmiare ai figli ogni difficoltà, mentre di fatto ne complicano l'ascesa allo stato adulto. Nel provocare l'incertezza, fomenta la ribellione; non dando punti di riferimento, impedisce ai minori di fornire un minimo di consistenza al proprio io. È quindi legittimo ammettere che il permissivismo cagioni nei figli effetti aggressivi più gravi di quelli della coercizione, e soprattutto più violenti, anche se di natura difensiva²². Proprio perché esclude la presenza dei genitori educativamente attivi, avvia i figli verso un avvenire forse ancora più problematico di quello dei coetanei situati in nuclei domestici costrittivi. Per G. J. Craig: «Molti studi sui giovani delinquenti mostrano

²⁰ S. BONINO, G. SAGLIONE, *Aggressività e stili educativi familiari*, «Psicologia Contemporanea», 1980, 41, p. 19; D. BAUMRIND, *Genitori autoritari, permissivi, autorevoli: effetti sul comportamento infantile di tre metodi alternativi nell'educazione*, in: AA. VV., *Famiglia e autorità*, Milano, Mazzotta, 1976, pp. 46-48.

²¹ G. J. CRAIG, *Lo sviluppo umano* (trad. dall'inglese), Bologna, «Il Mulino», 1982, p. 249. Circa la relazione tra famiglia e autorità e la sua risonanza sulla scuola e sulla società, cfr.: G. CAMPANINI, *Potere politico e immagine paterna*, Milano, «Vita e Pensiero», 1985, pp. 156-178.

²² S. BONINO, G. SAGLIONE, *Aggressività e stili educativi familiari*, cit., p. 19.

che nei loro ambienti domestici c'era stata proprio questa combinazione di permissività e di ostilità»²³.

Il terzo, qualificato come *incoerente*, manifesta una tale instabilità d'intenzioni, propositi e condotte parentali, per cui i figli non sanno mai che cosa esattamente i genitori vogliano da loro e come essi debbano contenersi con sé e con gli altri. Quell'incertezza può essere propria della coppia, altre volte di un solo coniuge, le cui idee possono differire da quelle della comparte; può oscillare tra autoritarismo e libertarismo, giungendo spesso a sintesi negative assai dannose. L'incoerenza origina disorientamento, insicurezza circa le condotte da scegliere, incapacità di progettare l'avvenire. Non esistono principi informatori del comportamento da seguire, direttive dei genitori da interiorizzare: «Si può perciò ipotizzare che questo tipo di educazione generi l'aggressività più violenta, prevalentemente di tipo difensivo»²⁴, con ogni probabilità il più pernicioso di tutti. È facile imbattersi oggi in genitori incoerenti: vi contribuiscono la rapidità con cui mutano i comportamenti, la trasformazione dei costumi tradizionali, la mobilità geografica e culturale dei giovani e delle stesse famiglie, la contraddizione dei modelli di condotta proposti dai media, l'eterogeneità delle antropologie, originata dall'interazione con la società nel suo complesso.

Il quarto, definito come *autorevole* dalla pedagogia familiare d'ispirazione personalistica, si fonda sull'amore e sulla ragione, sulla promozione simultanea dell'ordine e della libertà, sul dialogo e sulla responsabilità. I genitori autorevoli inseriscono i figli in un ambiente strutturato sotto il profilo valoriale. Esso alimenta il rispetto, la disciplina, l'obbedien-

²³ G. J. CRAIG, *Lo sviluppo umano*, l.c.; G. VICO, *Disadattamento*, Brescia, «La Scuola», 1979, p. 62 ss.

²⁴ S. BONINO, G. SAGLIONE, *Aggressività e stili educativi familiari*, l.c. L. BERKOWITZ osserva: «Incoerenti prescrizioni di comportamento possono essere, almeno fino a un certo punto, frustranti. Il bambino di fronte a modelli incostanti non sa che cosa aspettarsi: non potendo anticipare la richiesta o la proibizione del genitore, egli può diventare aggressivo e ribelle quando gli viene detto di fare cose che non desidera fare, per il fatto che l'uomo è più disturbato dalle frustrazioni impreviste dei suoi desideri che da quelle attese. Inoltre, regole incoerenti dei genitori non possono divenire la base di saldi valori morali». In: *Lo sviluppo delle motivazioni e dei valori nel bambino* (trad. dall'inglese), Firenze, «La Nuova Italia», 1973, p. 90.

za, a cui la prole impara ad aderire in modo autonomo; affronta con intelligenza il presente e prepara agli impegni futuri; impiega il dialogo e la mitezza; ricorre al rinforzo e al modellamento in funzione delle necessità dell'educando. Il metodo autorevole, o razionale, offre ai figli fiducia e sicurezza, stima di sé e propensione al dominio degli impulsi; suscita nei confronti dei genitori atteggiamenti improntati a rispetto, benevolenza, accettazione di sé e degli altri; sviluppa, anche riguardo ai membri della società fraterna, solidarietà e amicizia. Secondo la Baumrind non bisogna confondere i genitori autorevoli con gli autoritari. Questi esercitano sui figli un controllo severo e non motivato, quelli li sollecitano alla fiducia e all'emancipazione, favorendo in loro docilità e indipendenza ad un tempo. La famiglia retta con metodo autorevole fruisce di un buon equilibrio e genitori e figli raggiungono con facilità quelli che E. E. Maccoby chiama gli *scopi condivisi*: tutto in casa si negozia, senza predominio dei genitori o dei figli, si rafforza il processo di socializzazione, si mette la prole in grado di raffrenare agevolmente eventuali moti di aggressività, si rende l'atmosfera domestica tonificante per tutti²⁵.

La tabella riprodotta nella pagina seguente è una riprova del nesso tra impegni formativi diversi e loro conseguenze sulla strutturazione di atteggiamenti rivolti a operare, anche se in ambienti ristretti, per un mondo di pace e di concordia.

b) La seconda riflessione si riferisce ai tempi di esposizione dei figli alla televisione, concessi loro dai genitori. Questa non dovrebbe trasformarsi in una scuola parallela, e spesso alternativa, a quella formale, dal momento che «non sarà certo la televisione a prendersi cura di loro»²⁶. U. Bronfenbrenner, critico severo della televisione statunitense a causa dell'abbondanza delle scene negative nei suoi programmi, reputa che essa abbia un ruolo fondamentale nel fomentare un'alta percentuale di violenza. Egli cita una serie di ricerche a conferma di quanto sostiene. A. Bandura ha mostrato che soggetti di scuola materna, sottoposti all'influs-

²⁵ G. J. CRAIG, *Lo sviluppo umano*, l.c. Circa gli *scopi condivisi*, cfr.: E. E. MACCOBY, *Parent-Child Interaction*, relazione presentata al convegno biennale della «Society for Research in Child Development», 15.3.1979.

²⁶ S. BYRNE, *Conversazione con Urie Bronfenbrenner*, «Psicologia Contemporanea», 1978, 26, p. 32.

Confronto tra l'educazione impartita dai genitori e il grado di aggressività dei bambini

	educazione autorevole	educazione autoritaria	educazione permissiva	educazione incoerente
Bambini:	%	%	%	%
non aggressivi	70 { 23	33 { 13	5 { -	-
poco aggressivi	47	20	5 { 5	-
mediamente aggressivi	30 { 15	67 { 33	95 { 24	100 { 33
aggressivi	4	-	52	24
molto aggressivi	11	34	19	43
P < 0,05				
Fonte: S. BONINO, G. SAGUONE, <i>Aggressività e stili educativi familiari</i> , cit., p.21				

so di modelli aggressivi, non solo tendono a imitarli, ma riproducono anche nuovi comportamenti di tale natura. L. D. Eron ha indicato i medesimi risultati per fanciulli delle scuole elementari, i più aggressivi dei quali erano quelli che maggiormente vedevano scene violente alla televisione. R. H. Walters e L. Thomas sono giunti a conclusioni simili per ragazzi e ragazze delle scuole medie superiori, mentre L. Berkowitz e collaboratori hanno confermato e ampliato i reperti di A. Bandura e di R. H. Walters in campioni di studenti universitari. Quanti di costoro assistevano a film aggressivi avevano un contegno più violento dei coetanei che non ne erano stati spettatori²⁷.

²⁷ U. BRONFENBRENNER, *Two Worlds of Childhood: U.S. and U.S.S.R.*, New York, Russell Sage Foundation, 1970, pp.109-112; A. BANDURA, R. H. WALTERS, *Adolescent Aggression*, New York, Ronald Press, 1959; L. BERKOWITZ, E. RAWLINGS, *Effect of Film Violence on Inhibitions against Subsequent Aggression*, «Journal of Abnormal and Social Psychology», 1963, 66, pp. 405-412.

In sintesi è lecito asserire che la violenza produce sempre violenza. Gli studi ricordati diventano istruttivi per i genitori desiderosi di contribuire a formare atteggiamenti pacifici nei figli e per gli educatori intenzionati di assistere i coniugi nel prendersi cura della prole.

Non mancano però coloro che nutrono fiducia nel processo della catarsi, di matrice psicoanalitica. A loro giudizio qualsiasi stimolo di natura aggressiva tende a ridurre la tensione interna. A tale scopo le armi giocattolo per bambini e fanciulli, come le scene televisive violente, avrebbero una funzione di liberazione e di purificazione tali da renderli più sereni e tranquilli. Il Bronfenbrenner cita però le investigazioni di D. P. Hartman, R. G. Geen, L. Berkowitz, che approdano a conclusioni opposte a quelle dei sostenitori dell'ipotesi catartica²⁸.

A. Bandura è di recente tornato sul tema dell'aggressività con indicazioni specifiche per i genitori. Dopo aver premesso che la violenza si apprende attraverso l'esperienza e non consegue fattori genetici, e che incerto è il fondamento teorico e sperimentale del nesso frustrazione-aggressione, nota che i minori possono osservare la violenza in famiglia, a contatto con i mezzi di comunicazione di massa, nel gruppo dei coetanei. Ora i coniugi, mentre riescono ad agire sui primi due aspetti, trovano più arduo operare sul terzo, benché sia opportuno ricordare con il Bronfenbrenner che non sempre il gruppo dei coetanei induce comportamenti antisociali.

La casa è teatro di numerosi conflitti, di tensioni accumulate, d'incomprensioni reciproche, dovuti a varie componenti psicologiche, collegate alla crescita dei membri del nucleo domestico, come singoli e come gruppo, ma anche a diversi fattori socioculturali del contesto d'appartenenza. I figli possono essere spettatori inerti di contrasti coniugali e familiari, d'intemperanze verbali, di scontri tempestosi, tutti indicativi di scarsa accettazione e benevolenza reciproche. La fonte però da cui proviene la maggior parte dei modelli aggressivi è, durante l'età evolutiva, la televisione. Secondo il Bandura gli studi degli ultimi dieci anni hanno portato ad alcune conclusioni e precisato i meccanismi attraverso cui gli spettacoli violenti operano sui comportamenti dei minori. Le condotte ag-

²⁸ U. BRONFENBRENNER, *Two Worlds of Childhood: U.S. and U.S.S.R.*, cit., p. 113.

gressive hanno anzitutto un' «azione diretta d'insegnamento»; inoltre «il modo in cui la violenza è rappresentata riduce le inibizioni, offrendo giustificazioni abbondanti per aggirare le remore morali»²⁹.

A. Bandura assegna un valore essenziale alla prevenzione. I genitori hanno il dovere di conoscere le tecniche appropriate a distogliere i figli dalle numerose occasioni di cedere all'aggressività e alla violenza. Anche con l'ausilio dei servizi sociali della comunità, è necessario che impieghino di continuo le metodologie improntate a un'amichevole contrattazione, rifuggendo da facili tentativi di sopraffazione. Riguardo agli influssi deleteri della televisione, occorre che essi diano vita a un ampio movimento d'opinione pubblica, perché a un tipo di produzione negativa se ne sostituisca un altro, saturo di modelli costruttivi. Circa i coetanei i genitori sembrano esercitare un'incidenza inversamente proporzionale all'età dei figli. Ciò accade tuttavia non di necessità, ma solo quando non hanno saputo essere punto di riferimento normativo per loro. La scuola dovrebbe in quest'ultimo caso colmare eventuali lacune della famiglia, fornendo a ragazzi e ragazze «gli strumenti cognitivi e sociali per conquistare autonomia e responsabilità. Se l'emarginazione spinge verso i modelli compensatori e antisociali della banda, un clima di ordinata collaborazione e l'uso del negoziato per la soluzione del conflitto permettono di assorbire schemi di condotta non violenti, più maturi e costruttivi»³⁰.

Eventi di grave violenza possono sconvolgere la vita di un fanciullo o di un preadolescente, lasciando in lui segni indelebili, spesso di natura involutiva. Molte sono le storie di ragazzi o di ragazze, che hanno subito danni irreversibili per aver assistito a fatti traumatici. Nel 1984 David Kennedy, di ventotto anni, prima di morire per droga, confessò piangendo a Marion Niemann che da quando, tredicenne, in una stanza d'albergo di Los Angeles, attraverso gli schermi televisivi, vide uccidere suo pa-

²⁹ A. BANDURA, *La violenza nella vita quotidiana*, «Psicologia Contemporanea», 1981, 48, pp. 49-50.

³⁰ Ibid., p. 51. In questo lavoro di prevenzioni si ritrovano idee espresse da E. E. Maccoby. Per quanto riguarda il gruppo di coetanei, mi pare che il Bandura avvalori alcune idee di U. Bronfenbrenner sull'importanza della sua composizione eterogenea e sull'opera svolta in esso dall'adulto.

dre Robert Kennedy nell'atrio del medesimo albergo, la sua vita rimase profondamente sconvolta. «Non potrò mai più trovare pace. - esclamò - Da allora per me la vita è stata solo dolore!». Il fratello minore Douglas Kennedy ed altri amici confermano lo stato di turbamento interiore in cui egli viveva³¹. La droga gli serviva per evadere da una condizione disastrosa o per rifugiarsi in un benessere illusorio, essendo per lui diventata insopportabile la vita quotidiana.

3. *Suscitare nei giovani le difese spirituali della pace*

Se la pace è un bene, che si costruisce giorno dopo giorno nel proprio spirito e da esso si trasferisce per cerchi concentrici dall'ambiente vicino a quello lontano, i genitori sono chiamati in causa per primi. È da ribadire la necessità che aiutino i figli a meditare sulle idee, ad acquisire nozioni precise sulla realtà circostante, dal momento che la civiltà dell'immagine ottunde le loro facoltà di riflessione. «L'educazione è l'unica risorsa pacifica e feconda per una società migliore, nazionale e internazionale. Quanto più rapido è il processo di trasformazione della vita individuale e sociale, quanto più drammatiche e complesse sono le condizioni in cui operiamo, tanto più urgente risulta l'istanza educativa, tanto più indifferibile è l'esigenza di sceverare il vero dal falso, nel ribollire di idee e passioni contrastanti, per discernere e promuovere l'autenticità del sentire e del pensare in coloro che dovranno raccogliere l'esplosiva eredità del nostro tempo»³².

I giovani d'oggi crescono in un ambiente, che spesso rende vane le migliori intenzioni. La società del profitto suscita senza posa falsi bisogni, accende desideri incoercibili, stimola consumismi smodati in tutti i settori. La generalizzazione di modelli incentrati sul benessere, su un tenore

³¹ s. a., *David Kennedy prima di morire: «Senza papà non ebbi più pace»*, «La Stampa», 14.10.1984, p. 4. Cito questo caso, anche se non è in perfetta coerenza con il discorso precedente, perché attesta che fatti violenti recano conseguenze imprevedibili, quando chi li subisce è un soggetto in via di formazione.

³² N. PETRUZZELLIS, *La mia prospettiva filosofica*, «Filosofia Oggi», 1985, 4, p. 623

re di vita psicologicamente elevato e libero da norme, sulla brama incontenibile di beni economici, sembra aver rotto ogni freno. Per questo gli sforzi dei genitori e degli educatori più avveduti paiono destinati all'insuccesso. Persino la Chiesa, con il suo tradizionale patrimonio di idee, non riesce a spezzare questa spirale, corrosiva delle consuetudini dei popoli occidentali. Senza voler sminuire la presenza di minoranze di giovani, contrassegnate da forti tensioni ideali e morali, è indiscusso che «la secolarizzazione come processo collettivo, di mentalità e di costume, appare appunto come un salto in un vuoto etico»³³.

Molti genitori accontentano i figli in ogni cosa e vogliono che essi fruiscono di quanto è stato negato a loro. Eppure alcuni ragazzi e ragazze cominciano a reagire alla vacuità della loro vita e all'insignificanza esistenziale delle loro famiglie. Come rileva E. Fromm, essi «non hanno affatto ciò che desiderano e desiderano ciò che non hanno». Ne è riprova, a parer suo, ciò che è accaduto negli Stati Uniti e nella Germania Federale. Molti giovani disponevano di tutto, vivevano in ambienti ricchi ma privi di senso. A un dato momento si sono ribellati, immettendosi nella via senza uscita del terrorismo e della distruttività gratuita, con l'intento di cambiare la società, ma senza accorgersi di concorrere ad accrescere la violenza e a coartare l'uomo. In tal modo «Hanno perduto la loro capacità di amare, sostituendola con il desiderio di sacrificare le proprie vite»³⁴.

La mancanza di valori costituisce per i giovani dell'epoca nostra il vero pericolo, perché li adduce a concepire la vita, il lavoro, la società svuotati dei loro significati oggettivi, quindi a riferirli a un presente senza avvenire. Questa specie di nichilismo può essere esorcizzata solo da un'azione tesa a risvegliare la responsabilità, la dignità della persona, l'ordine democratico, la speranza nel futuro, la forza dell'utopia. Tale formazione deve mirare ad affrancare i giovani dai falsi miti, a cui sono inconsapevolmente avvinti. La via che porta alla libertà è infatti lunga e faticosa.

³³ P. SCOPPOLA, *La nuova cristianità perduta*, Roma, «Studium», 1985, p. 144.

³⁴ E. FROMM, *Avere o essere?* (trad. dall'inglese), Milano, Mondadori, 1977, p. 139. Cfr.: P. VALORI, *La violenza giovanile e la crisi della morale tradizionale*, in: AA. VV., *La violenza e i giovani*, Roma, «Abete», 1975, pp. 254-257; N. ABBAGNANO, *La saggezza della vita*, Milano, Rusconi, 1985, pp. 223-224.

cosa da percorrere e richiede che i figli si convincano dell'esigenza di combattere gli stereotipi propri della loro età e dell'ambiente, in forza dei quali la vita si riduce alla sfera del privato, il lavoro a un obbligo inevitabile, la società a un insieme d'individui, governato dalla legge del più forte e indifferente alle necessità dei cittadini³⁵.

L'educazione giovanile dovrà quindi essere sostenuta dall'«armatura morale» di cui parla M. Debesse, indispensabile agli adolescenti per ricevere criticamente ciò che il gruppo dei coetanei e i mezzi della comunicazione sociale trasmettono loro. A detta di molti, i valori non riscuotono più un grande interesse, per il fatto che si modificano nel tempo, sono relativi ai vari contesti storici, lasciano ragazzi e ragazze in balia di sé, contengono i presupposti della condotta anomica, tanto diffusa nei giorni nostri. La società reperisce nuove forme, in cui vivere bisogna di sempre: in questo senso occorre stimolare la creatività giovanile, e tuttavia saperla tenere ancorata ad alcuni principi fondamentali. È sufficiente citare la libertà, la giustizia, la carità, il dialogo, il rispetto della vita, beni che la comunità arricchisce o depaupera con le sue leggi, dai quali è tuttavia sorretta nel suo cammino al servizio dell'uomo.

Un'epoca storica si distingue da un'altra per l'accentuazione data a un determinato valore, come la giustizia anziché la libertà, la scienza invece della santità, la pace al posto del lavoro³⁶. I giovani d'oggi sono intenti ad esaltare la *pace* come esigenza universale. Appunto perché l'uomo è fatto «per vivere in una società di molti», secondo l'espressione di San Tommaso, essa gli è congeniale sin dalla sua apparizione sulla terra. Innegabilmente: «Le ansie e le preoccupazioni di quest'ultimo scorcio di secolo contribuiscono soltanto a ribadire, oltre l'insuperabile attualità, anche la necessità di prendere posizione nei suoi confronti, cioè di deci-

³⁵ P. G. GRASSO, G. SECCHIAROLI, *Gioventù e innovazione. Ricerca psicologico-sociale sulla condizione giovanile di transizionalità culturale*, Roma, AVE, 1974, p. 364; A. PIERETTI, *Per un umanesimo della persona*, in: AA.VV., *Giovani, culture contemporanee e scuola*, Roma, UCIIM, 1983, pp. 177-179.

³⁶ B. MONDIN, *I valori fondamentali. Definizione e classificazione dei valori*, Roma, Dino Editori, 1985, pp. 22-25. Cfr.: H. BISSONNIER, *Valeurs en éducation*, Paris, Editions Fleurus, 1983.

dersi realmente per essa o contro di essa e quindi di comportarsi di conseguenza tanto nei riguardi di sé stessi quanto degli altri»³⁷.

La sensibilità giovanile per la pace merita di essere acuita da un'educazione socio-politica accurata, rivolta a dare ai figli alcune idee forti intorno alla persona e alla sua trascendenza, alla supremazia della morale sulla politica, alla ricerca del bene comune come impegno etico, alla dimensione politica della giustizia e così via. Su ciascuno di questi temi occorrerebbero interventi appropriati, protratti nel tempo e intercorrelati, condotti da adulti convinti di ciò che insegnano e coerenti con ciò che dicono. Adolescenti e giovani dovrebbero imparare a ragionare, per acquistare idee proprie e capacità di difenderle davanti ai coetanei e ad altre persone.

Prendiamo ad esempio il primo e l'ultimo punto. Urge esercitare l'intelligenza su problemi, quali: la possibilità di una pace vera e duratura svincolata da una concezione religiosa della vita; il rispetto essenziale dell'uomo, anche quando le idee che sostiene non sono consone alla verità; la concezione della libertà politica nella visione spiritualistica dell'uomo; l'importanza di un ordine sociale orientato a tutelare i diritti dei più poveri; la promozione della tranquillità civile come mèta a cui tendere; la carità come anima della giustizia³⁸.

È doveroso impartire l'educazione ai valori anzitutto in famiglia, sede precipua in cui formare l'intelligenza dei figli a cogliere gli aspetti della «cultura della pace». I genitori se ne fanno promotori quando vivono in piena armonia, modificano le proprie convinzioni, accettano i consigli del consorte, seguono l'evoluzione dei figli, ne agevolano l'autonomia nella libertà, ne potenziano gli sforzi migliori in direzione dell'ascolto, dell'obbedienza, del rispetto. Come ho già ricordato, l'essenziale dell'e-

³⁷ A. PIERETTI, *Per una pace nel segno dell'uomo*, in: AA. VV., *Educazione alla pace*, cit., p. 336.

³⁸ Questa va perseguita con forza e convinzione. Se infatti la guerra può diventare totale e assoluta, così deve essere la ricerca delle vie adducanti alla pace. Cfr.: R. GUARDINI, *La ricerca della pace*, in: R. GUARDINI, TH. MERTON, *La pace*, Vicenza, «La Locusta», 1965, pp. 9-33.

ducazione familiare sta nel trovare contenuti, metodi, criteri per una crescita *interiormente ordinata* dei suoi membri. Il retto uso della ragione è già un aiuto prezioso in proposito; ma è indubbio che l'amore soprannaturale rafforza le capacità naturali e arreca loro solidità e nuove motivazioni.

In tal modo la concordia si radica nell'intimo dei cuori, la pace esteriore poggia sull'interiore. I genitori vivranno in comunione con i figli e sia questi sia quelli trasferiranno i loro atteggiamenti nelle relazioni con gli altri. In famiglia si scambieranno opinioni, studieranno come superare ostacoli, limiteranno le critiche verso quanti non condividono le loro idee, saranno animati da spirito di comprensione (e, se credenti, di cristiana carità) per tutti, allo scopo di testimoniare tra loro la volontà di vivere in pace con sé e con il prossimo. Le persone pacifiche diventano così promotrici più che fruitrici di pace, denunciano i pregiudizi della cultura ostacolanti la civile convivenza, lavorano con i propri mezzi per una società più giusta³⁹, s'impegnano non solo a volere la pace bensì anche a proteggerla ad ogni costo una volta conseguita.

R. Mion, dopo avere ricordato che l'educazione alla pace, in casa, pare correlata positivamente con uno stile parentale di dialogo e di tolleranza e negativamente con l'autoritarismo e la rigidità, nota che le idee più evolute e precise intorno alla pace sono presenti nei giovani «aggregati in gruppi culturali, politici e religiosi; di età avanzata; con più elevata carica ideale e utopica; urbanizzati; ideologicamente orientati verso un tipo di cultura aperta e attenta alle stimolazioni emergenti»⁴⁰.

³⁹ A. BAUSOLA, *Sviluppo scientifico-tecnologico e sue implicazioni filosofiche*, in: AA. VV., *Giovani, culture contemporanee e scuola*, cit., pp. 24-29; N. ABBAGNANO, *La saggezza della vita*, cit., pp. 205-210, 211-216.

⁴⁰ R. MION, *Giovani e pace: il significato di una ricerca sulla pace*, cit., pp. 260-261.

4. Contributi specifici della famiglia alla formazione dell'uomo di pace

In famiglia, come nelle altre istituzioni, la pace è un bene *inclusivo*, coinvolge cioè tutti i suoi membri, che, quando si adoperano per attingerla, ne godono pure. È inoltre un bene *sistemico*, ossia implica il confluire unitario di più elementi: quando ne manca uno, anche gli altri sono compromessi.

La pace si costruisce e si vive davvero, attestando gratitudine ai genitori e rispetto ai nonni; ascoltando i consigli del padre e della madre; dominando il conflitto tra i coniugi, tra i coniugi e i figli, i figli e i genitori, i fratelli e le sorelle; intensificando la mutua accettazione in tutti i sottosistemi della famiglia.

I figli devono vedere nei genitori l'esempio di come si vive in pace e, fatti adulti, essi stessi hanno da imparare a portare il loro contributo, affinché nel focolare regnino l'armonia e la concordia. In settori diversi genitori e figli sono chiamati a compiere sforzi comuni in relazione alla pace. Ne indico alcuni.

a) *Comunicazione familiare e pace*. La scuola di Palo Alto e gli studiosi che ne hanno sviluppato le premesse e le intuizioni, forniscono copiosi reperti, a conferma della tesi secondo la quale l'uomo di pace si forma anzitutto in famiglia. Dalla buona riuscita del matrimonio dei genitori, il figlio deduce che la fiducia presente nella casa è una possibilità per tutti; che l'amore tra le persone, adducente alla famiglia, è «più importante del lavoro e della lotta politica»; che la pace, vissuta nell'unione coniugale, è il requisito di un avvenire di concordia tra le generazioni⁴¹.

Lo psichiatra tedesco H. Stierlin ha offerto contributi circa la psicopatologia dell'adolescenza e la terapia della famiglia, della quale non può

⁴¹ W. HARTMANN, *Uomini in un'epoca senza linguaggio*, cit., pp. 258-259. Come premessa al paragrafo, cfr. le qualificazioni pedagogiche dell'uomo di pace descritte da P. ROVEDA, *Per educare alla pace*, Milano, «Vita e Pensiero», 1983, pp. 59-119.

trascurare gli esiti chi intenda coadiuvare i coniugi ad essere modelli di pace ai figli. Nel 1971 elaborò lo schema teorico della «reciprocità negativa», al quale contrappose in seguito quello della «reciprocità positiva». Al primo collegò forme estreme d'interazione inibitoria, al secondo un insieme di azioni e di condotte consoni all'uomo di pace.

La «reciprocità negativa» ostacola e spesso interrompe il dialogo; i coniugi, anziché perseguire la conciliazione, si tormentano nel disprezzo reciproco. Prende allora consistenza ciò che lo Stierlin denomina «terrorismo familiare», con cui egli intende «un comportamento ricattatorio osservabile in certe famiglie, esercitato da uno o più componenti in modo tale da minacciare, terrorizzare, paralizzare in misura estrema e da costringere in una situazione di rabbia repressa altri componenti della famiglia». Sotto il profilo psichiatrico un simile modo di agire provoca vari disturbi, tra cui sintomi schizofrenici, alcolismo, scarso rendimento nel lavoro. Lo Stierlin vede nel terrorismo familiare un preludio a tutte le altre espressioni di terrorismo, comprese la sociale e la politica.

La «reciprocità positiva» concede invece ampio spazio al dialogo domestico, motiva i membri della famiglia (gli sposi tra loro, i coniugi verso i figli, i fratelli e le sorelle a vicenda) a impiegare in modo abituale la conferma, sollecita adulti e minori a riconoscersi come parti d'una medesima compagine e a ricercare una sintonia di pensieri, di propositi, d'azione⁴². Quest'ultima modalità comunicativa, nelle sue forme complementari e simmetriche, ravvisa nell'altro «un compagno di un vero colloquio»⁴³ e contribuisce a porre nei figli le basi del rispetto e dell'accoglienza.

b) *Fiducia di base e pace*. Il bambino può muovere i primi passi della vita nella sicurezza e nella soddisfazione oppure nella paura e nella frustrazione. La madre è la responsabile di questa duplicità antitetica di posizioni. Da lei infatti il figlio imparerà ad aprirsi alla confidenza o invece a trincerarsi dietro il sospetto. In questo senso, per dirla con Th. Benedek,

⁴² H. STIERLIN, *La famiglia e i disturbi psico-sociali* (trad. dal tedesco), Torino, Boringhieri, 1981, pp. 187-191.

⁴³ M. BUBER, *Il principio dialogico* (trad. dal tedesco), Milano, Edizioni di Comunità, 1959, p. 222.

la madre «è la prima maestra del bambino»: lo introduce nell'esistenza con alcuni orientamenti sostanziali, gli fa conoscere le tradizioni del suo ambiente, gli insegna modelli culturali della sua civiltà⁴⁴.

Più di ogni altro autore, E. H. Erikson insiste con dovizia di dati sulla necessità della fiducia di base e sui suoi correlati con la vita adulta. Egli sostiene che nei vari stadi evolutivi (concepiti secondo uno schema epigenetico, in forza del quale il *dopo* è un modo nuovo di rivivere il *prima*) troviamo, a cominciare dall'infanzia, un potenziale sintonico, rappresentato nei primi anni da una fiducia primordiale, accanto a un potenziale distonico, ingenerante una sfiducia di fondo. Dalla prevalenza dell'uno o dell'altro, avremo un minore, e poi un adulto, confortato da una considerazione positiva di sé, oppure un soggetto con scarse capacità cognitive e affettive e sintomi schizofrenici. Nella teoria dell'Erikson la *speranza*, reperibile all'inizio della vita, si connette con la *saggezza*, tipica dell'ultimo stadio della vita adulta. Con ragione egli reputa la fiducia di base «il pilastro fondamentale di una personalità sana»⁴⁵.

A giudizio di W. Hartmann il concetto dell'Erikson è assai chiaro. Non è però certo «se si tratti di comunicare un'illusione necessaria allo sviluppo psichico del bambino, come pensa il Freud, oppure di dare fondamento ad una fede, che a sua volta assicura le basi della prassi individuale e politica dell'adulto». Le conoscenze in argomento non sembrano però lasciare dubbi circa la verità del secondo corno del dilemma. Il medesimo Hartmann cita T. Brooker, che, attenendosi alle sole indagini psicoanalitiche dell'ultimo quarantennio, riafferma l'importanza della fiducia per il bambino e per il suo ulteriore sviluppo psicosociale⁴⁶.

⁴⁴ TH. BENEDEK, *La struttura emozionale della famiglia*, in: R. N. ANSHEN (a cura di), *La famiglia. La sua funzione e il suo destino* (trad. dall'inglese), Milano, Bompiani, 1955, p. 247.

⁴⁵ E. H. ERIKSON, *The Life Cycle Completed*, New York, W. W. Norton, 1982, pp. 77-81.

⁴⁶ W. HARTMANN, *Uomini in un'epoca senza linguaggio*, cit., pp. 227-228. Nella citazione di T. Brooker si osserva che «nel bambino sorge per la prima volta la fiducia, per il continuo, regolare ritorno della madre o di una figura materna che lo nutre o lo cura. Se manca la regolarità di queste attenzioni, specialmente l'indispensabile contatto sensibile fra madre e figlio, mancherà anche la fiducia in ogni successivo rapporto sociale. Sfiducia, incertezza e instabilità del contatto sociale sono le conseguenze che si manifestano molto più tardi nella vita dell'adulto» (Ibid. p. 228).

c) *Amore familiare e pace.* Il tipo d'interazione che i genitori alimentano tra loro e con i figli diventa il prototipo delle relazioni che essi istituiranno con gli altri. Se la mutua comprensione pervade l'ambiente domestico, conferisce agli sposi una «sorta di consacrazione allo stato adulto» e la casa diventa, secondo il Fornari, un vero e proprio «apprendistato all'amore» e quindi alla pace. I figli, osservando giorno dopo giorno come i genitori si stimino, dialoghino, si perdonino, si aiutino, concepiscono la prima idea non solo del rapporto uomo-donna, ma anche del modo in cui gli adulti agiscono con gli altri.

Nei loro incontri e in quelli con i figli, gli sposi possono esprimere un tipo d'amore adulto o infantile, cioè oblativo o possessivo. Come mostrano il Peck e l'Havighurst, l'amore autentico mira sempre al bene del figlio, non a soddisfare le esigenze affettive e le attese del padre o della madre; osserva una disciplina mite e dialogante; incoraggia e infonde serenità; instaura un sistema stabile di principi etici e di criteri sociali, ispira al servizio e alla dedizione. Le indagini di M. J. Rosenthal e collaboratori mettono in risalto che la madre esterna sempre ai figli un amore sintomatico della sua personalità: se questa è disturbata o sana, influisce anche sulle caratteristiche dell'affetto di lei⁴⁷. Così una madre iperprotettrice tratta il fanciullo in forme ancora infantili, si preoccupa ansiosamente di lui, ne ostacola l'iniziale condotta autonoma; una madre denegatrice non dà l'amore e la protezione dovuti al bambino, svilisce le sue attitudini e i suoi risultati, provoca in lui paura e regressione. Solo la madre libera da conflitti, *psichicamente e pedagogicamente sana*, nutre un amore corretto ed equilibrato e contribuisce allo sviluppo armonico del figlio. Quando tale amore è vivificato da motivi religiosi, dona il meglio di sé e può diventare anche sommamente produttivo. L'uomo e la donna, nota l'Acquaviva, al cospetto di tanti fallimenti sociopolitici «cercano di avere almeno un progetto personale per la vita: e così a volte rivalutano l'amore»⁴⁸. Tocca all'educatore insegnare loro come viverlo, senza incorrere in troppi insuccessi.

⁴⁷ M. J. ROSENTHAL et al., *A Study of Mother-Child Relationship in the Emotional Disorders of Children*, «Genetic Psychology Monographs», 1959, 60, pp. 65-116.

⁴⁸ S. S. ACQUAVIVA, *Fatica d'amare*, Milano, Rusconi, 1983, p. 121.

I figli in difficoltà hanno bisogno di ricevere dai genitori un supplemento d'amorevolezza. Non è da trascurare in materia la lezione di A. Aichorn. Egli sostiene che solo una condotta comprensiva giova al loro recupero. La severità genera spesso ostilità e ribellione; la benevolenza, invece, li disorienta, giacché dall'adulto si attenderebbero piuttosto una forte riprovazione, induce in loro riflessione e previene condotte asociali⁴⁹.

d) *Sviluppo dell'aggressività e pace*. E. Fromm distingue due forme d'aggressività. La prima, detta difensiva o benigna, serve all'uomo come ad ogni individuo per sopravvivere: essa «è biologicamente adattata e scompare non appena la minaccia non è più incombente». La seconda, chiamata maligna o distruttiva, è tipica dell'uomo, che, a differenza dell'animale, sa essere crudele o far soffrire gli altri. Questa non è finalizzata ad alcunché, sebbene arrechi piacere o compiacimento a chi vi ricorre⁵⁰. L'una e l'altra hanno origini diverse, manifestazioni caratteristiche e non sono mai da confondere. Nel soggetto hanno un decorso evolutivo e compaiono nei vari stadi di sviluppo con modalità proprie, in rapporto alla sua maturazione. Il Fromm si oppone alle tesi innatistiche dell'aggressività, sostenute, per lui, da K. Lorenz, che applica alla psicologia umana alcune particolarità della psicologia animale. La trasposizione è assai problematica. Per il Maslow la cautela in questo campo non è mai troppa e a suo parere lo studio della motivazione va sempre condotto sull'uomo, mai sull'animale.

Sciolto poi il nesso, istituito da J. Dollard, tra frustrazione e aggressività ed esposti i tratti dell'aggressività positiva, il Fromm, fiducioso nell'educazione come mezzo efficace per debellare la violenza e per incrementare la pace, è convinto che l'aggressività in parola possa essere attenuata nel giovane con la modificazione di sistemi sociali volti a servire l'uomo anziché a sfruttarlo, con la formazione di atteggiamenti diretti ad avvalorare più l'essere per gli altri che l'avere e l'accumulare beni, con

⁴⁹ A. AICHORN, *Gioventù disadattata* (trad. dal tedesco), Roma, «Città Nuova», 1978, pp. 113-114, 178-196.

⁵⁰ E. FROMM, *Anatomia della distruttività umana*, «Psicologia Contemporanea», 1982, 52, pp. 30-31.

l'impiego di un'educazione tesa a mostrare al discente i benefici di un'aggressività difensiva ridotta al minimo⁵¹.

Nel trattare della distruttività umana, il Fromm ricorda che l'uomo possiede una duplice capacità: costruire o distruggere, amare oppure odiare. Entrambe si attuano in determinate circostanze, rispettivamente normali o patogeniche. La distruttività appartiene alla classe delle virtualità secondarie: si manifesta perciò, se l'uomo non riesce ad attuare le sue potenzialità primarie, come la creatività e l'amore. Proprio per questo bisogna preparare le condizioni specifiche occorrenti, affinché ciascuno possa crescere con sentimenti produttivi e pacifici. Ove ciò non avvenisse, prevarrebbero condotte regressive e necrofile. Non è quindi fuor di luogo asserire che, sotto il profilo psicologico, «la mania di distruzione è l'alternativa alla speranza»⁵².

e) *Rapporti della società fraterna e pace.* Nella società fraterna i figli imparano a conoscersi e a stimarsi, a convivere e a sostenersi. Per la sua composizione e per l'ambivalenza dei sentimenti non di rado si fa luogo di dissidi, di crisi, di contrasti. La relazione fraterna è saturata di rivalità, ma, come avverte M. Porot, possiede «un centro moderatore nella persona dei genitori», che possono sempre delimitarne contenuti ed espressioni. La coppia coniugale, con la sua condotta, con i suoi modi di superare le difficoltà e di esaminare i problemi sociali, diventa il modello sul quale i figli edificano la loro vita, connotata da rapporti costruttivi o burrascosi. Costoro adottano infatti non solo i comportamenti dei genitori bensì anche i loro «equivalenti simbolici»⁵³, ossia i motivi che li originano.

L'impegno precipuo degli sposi verte su una paziente e lunga opera di persuasione, volta a favorire relazioni miranti alla benevolenza, alla concordia, alla pacificazione, superando momenti di competizione, di dissensi, di scontri. Nasce così un'iniziale propensione vicendevole, destinata ad aumentare nel tempo, un'incipiente differenziazione e integra-

⁵¹ E. FROMM, *Fuga dalla libertà* (trad. dall'inglese), Milano, Edizioni di Comunità, 1981, p. 158.

⁵² E. FROMM, *La rivoluzione della speranza*, cit., p. 102; ID., *Psicoanalisi della società contemporanea* (trad. dall'inglese), Milano, Edizioni di Comunità, 1980, p. 45.

⁵³ U. BRONFENBRENNER, *Two Worlds of Childhood: U.S. and U.S.S.R.*, cit., p. 130.

zione di modalità esistenziali sempre nuove, un progetto di vita fatto di crescente partecipazione.

Il contributo tipico della famiglia all'interazione pacifica tra sorelle e fratelli consiste nel moderare il conflitto e la rivalità e nell'esaltare la tolleranza e la solidarietà. A. Berge e P.-A. Osterrieth hanno descritto le peculiarità della società fraterna, dominata appunto dai binomi *conflitto-tolleranza, rivalità-solidarietà*⁵⁴, sintomatici della già ricordata ambivalenza dei sentimenti. Ragazzi e ragazze, pur nelle loro continue discordanze di vedute, vanno aiutati ad accettarsi come differenti eppure complementari, a vincere gelosie, a sopire rivalità per accaparrarsi l'affetto dei genitori o di uno di essi, a resistere alla tentazione di voler apparire migliore del fratello o della sorella, a moderare il desiderio di una più esplicita protezione paterna o materna.

I genitori dovrebbero agire entrambi in modo unitario, per sviluppare nei figli atteggiamenti liberi da stereotipi, per rafforzare la comunicazione intrafamiliare, per placare eventuali contrasti con il dialogo e la riflessione, per allontanare ogni pericolo di sopraffazione verbale e personale.

f) *Strumenti di comunicazione sociale e pace.* Negli ultimi decenni la generalizzazione dell'automobile e della televisione ha contribuito certamente ad aggravare la crisi della famiglia, a incorporare questa dal contesto più ampio della società, ad aumentarne la conflittualità e la disgregazione⁵⁵.

La famiglia automatizzata, elettronica, telematica ha oggi accumulato strumenti preziosi, ma equivoci per il suo progresso e per la sua felicità. Occorre perciò usarli con intelligenza, perché servano allo sviluppo dei minori. I genitori non possono lasciare i figli davanti al televisore per ore, cosicché non disturbino, o, appena rincasati dal lavoro, guardare es-

⁵⁴ A. BERGE, *La famille, milieu conflictuel et tolérant*, «Parents et Maîtres», 1966, 2, pp. 144-149; P.-A. OSTERRIETH, *L'enfant et la famille*, Paris, Les Editions du Scarabée, 1967, pp. 182-183.

⁵⁵ J. MOUSSEAU, *Conversazione con Philippe Ariès*, «Psicologia Contemporanea», 1976, 16, p. 43.

si un programma di loro interesse e invitare quelli a seguire altre trasmissioni in un locale attiguo, o ancora a tenere sistematicamente acceso il televisore durante i pasti. Coniugi e figli crescerebbero allora separati, ignari dei reciproci problemi, esposti a una violenza multiforme, introdotta dal potente mezzo di comunicazione sociale.

Ho già menzionato alcuni risultati della ricerca, riferiti dal Bandura. Ad essi sono da aggiungere considerazioni circa l'effetto contagio. Per lui «nel "villaggio elettronico" l'esperienza diretta del mondo è irrisoria in confronto a quella filtrata dai media, che finiscono per modellare in buona parte la visione che l'uomo ha della realtà». Chi infatti assume una dose eccessiva di televisione «tende ad essere più diffidente e sospettoso, più incline al pregiudizio verso certi gruppi e comportamenti minoritari, stigmatizzati da una rappresentazione stereotipata»⁵⁶. Si capisce quindi l'estrema rapidità con cui si diffondono certi comportamenti aggressivi.

Stanti così le cose, la famiglia deve agire per limitare i danni, provocati da una modellistica comportamentale negativa. A tal fine i genitori devono regolare il tempo che i figli hanno a disposizione per la televisione, aiutarli gradatamente a formulare un giudizio autonomo su quanto hanno veduto; muovere da certe trasmissioni per discutere argomenti della vita dei ragazzi o della scuola o della società; giustificare loro la bontà di certe azioni e la malvagità di altre; abituarsi ad ascoltarli, a lasciarli parlare e intervenire a tempo debito e con molta accortezza; stimolare in loro l'evolversi di una mentalità aliena dalla violenza, benché ne siano spesso involontari spettatori. Se esempi aggressivi possono diventare contagiosi e dar vita a un «comportamento ciclico», come nota il Bandura, anche esempi pacifici dovrebbero favorire condotte analoghe.

g) *Educazione sociopolitica in famiglia e pace.* Particolare valore riveste, dalla fine della fanciullezza in poi, la socializzazione politica dei figli. Dall'inizio della preadolescenza a tutta l'adolescenza è più credibile la tesi della *continuità* tra i modi di pensare dei genitori e dei figli (sostenuta da

⁵⁶ A. BANDURA, *La violenza nella vita quotidiana*, cit., p. 50. Da altre indagini statunitensi sono emersi effetti analoghi, riferiti da C. SARRAUTE, *Les enfants américains et la télé. Quinze mille heures devant le petit écran*, «Le Monde», 20-21.1.1979, p. 1.

autori come L. E. Thomas e A. Percheron) che quella della *discontinuità* (tipica di studiosi come M. Mead e B. Bettelheim)⁵⁷.

A cominciare dai dodici-tredici anni, vi è una crescente attenzione ai temi sociali e politici da parte dei figli, ai quali non passano inosservate le differenze degli adulti, quando ne discutono. In questa età ragazzi e ragazze posseggono idee abbastanza ordinate e coerenti e ne colgono in qualche modo la sostanza. Ciò dovrebbe spingere genitori e educatori a inserirsi vitalmente nel vivace mondo dell'intelligenza dei figli, per guidarli a comprendere che occorre costruire una società pacifica, contrassegnata dal dialogo, dopo aver assicurato a tutti una giustizia sociale animata dalla carità. Al tempo stesso urge presentare come disvalori tutti gli atti di violenza, di ribellione, di terrorismo, con i quali non si affronta né si risolve alcun problema.

Secondo la Percheron ragazzi e ragazze imparano le idee socio-civico-politiche in tre modi: con l'insegnamento in famiglia, a scuola, nei gruppi giovanili, ove attingono le regole fondamentali della convivenza civile; attraverso la partecipazione alle associazioni, in cui si conformano ai principi della vita in comune e discutono quanto accade in luoghi vicini e lontani; mediante un complesso di parole e di simboli, che li avvicina alla realtà politica, da essi non conosciuta direttamente. «Il figlio costruisce allora il suo sistema di significazione, intercorrelando e associando diverse rappresentazioni»⁵⁸.

In casa come a scuola giova potenziare soprattutto il primo tipo d'apprendimento. Preadolescenti e adolescenti hanno bisogno d'idee chiare, di concetti riflessi, di motivi interiorizzati. Tra i diversi aspetti di tale insegnamento conviene far spiccare la tolleranza, intesa nei suoi connotati positivi. È questo un punto qualificante per avviare i giovani a capire l'importanza della comprensione sociale e l'assurdità della lotta politica.

⁵⁷ R. MION, *Famiglia e formazione politica*, in: AA. VV., *Formazione professionale e politica*, Roma, LAS, 1978, pp. 44-45.

⁵⁸ A. PERCHERON, *Les 10-16 ans et la politique*, Paris, Presses de la Fondation Nationale des Sciences Politiques, 1978, pp. 40-43; ID., *L'univers politique des enfants*, Paris, A. Colin, 1974, 1^a p. 1-11, 241-253; ID., *L'univers politique des enfants*, «Le Groupe Familial», 1976, 72, pp. 9-20.

L. Verga sostiene che il tollerante è di per sé attento alle necessità della persona umana, meritevole sempre di essere «rispettata nel suo libero aderire al vero e nei tempi della sua maturazione intellettuale»⁵⁹. È necessario che la tolleranza in parola sia vissuta in famiglia dai genitori verso i figli, ma anche da questi verso quelli, e sia poi trasferita nella vita extradomestica.

h) *Compiti specifici paterni e materni e pace*. Le ricerche mostrano che l'intesa figli-genitori è maggiore con la madre che non con il padre. Il dato, costante nelle ricerche degli ultimi venticinque anni, è confermato anche dall'indagine recente di J. Stoetzel⁶⁰. La madre è la persona più vicina ai figli e alle loro difficoltà evolutive: per questo è forte la sua incidenza sulla loro formazione.

Sotto il profilo sociologico il Mion giunge a queste conclusioni, sulla scorta delle investigazioni compiute: «*Per la somiglianza con le idee del padre* vi è un andamento decrescente della discontinuità con lo scendere nella classe sociale, a cui fa riscontro una percezione crescente della "continuità", procedendo dai più innovatori verso i meno innovatori. *Per la somiglianza con le idee della madre* si nota identico andamento con qualche variazione: i più innovatori percepiscono con maggiore chiarezza e sensibilità la frattura con le idee politiche della madre, che risultano anche più divergenti»⁶¹. Queste notazioni non investono però ancora il problema dei possibili influssi differenziali della madre rispetto al padre, e viceversa, circa la formazione dei figli alla pace. Non vi sono dati in proposito e bisogna procedere per congetture, movendo da indicazioni della psicologia generale.

Il padre, per la sua maggiore stabilità emotiva a paragone della madre, può indurre la prole a soppesare la realtà su cui riflette, ad astenersi dal trinciare giudizi non suffragati da prove; a reperire i motivi necessa-

⁵⁹ L. VERGA, *I valori morali nella scuola di stato*, in: N. GALLI (a cura di), *Educazione ai valori nella scuola di stato*, Milano, «Vita e Pensiero», 1982, pp. 30-32.

⁶⁰ J. STOETZEL, *Les valeurs du temps présent: une enquête européenne*, Paris, PUF, 1983, pp. 136-137. Analoghi risultati erano già stati messi in risalto da J. DUQUESNE, *Les 16-24 ans*, Paris, Les Editions du Centurion, 1963, pp. 84-86.

⁶¹ R. MION, *Famiglia e formazione politica*, cit., p. 46.

ri per avere una conoscenza degli argomenti sui quali è chiamata ad esprimersi in famiglia, in iscuola, con i coetanei, con altri adulti educatori. La madre, invece, per la sua più spiccata attitudine a percepire la complessità delle situazioni, a conoscere e a giudicare gli altri, è in grado di sollecitare la progenie a cogliere sfumature e fatti, che sfuggono a una prima analisi; a stimare i problemi molto più ardui e complessi di quanto non sembrino; a tralasciare le apparenze e a captare le intenzioni recondite degli altri⁶². L'azione concorde dei genitori sulla prole è preziosa, anche se l'opera supplementare della madre sul figlio e quella del padre sulla figlia, nei termini dianzi esposti, sono significative per la formazione pacifica delle coscienze dei minori.

i) *Rapporto tra le generazioni e pace*. L'interazione genitori-figli, nonni-nipoti (o, più in generale, giovani-anziani) ha sempre generato problemi di convivenza nella storia dell'umanità. Essi si sono acuiti nelle transizioni da una cultura ad un'altra. Mai come negli ultimi decenni i rivolgimenti civili sono stati così ampi e profondi e quindi tanto traumatici e sconvolgenti. I conflitti tra le generazioni sono in parte naturali in parte indotti. Chi ha vissuto vicende personali dissimili, manifesta pure giudizi diversi sulla realtà presente e incontra difficoltà d'intesa proporzionate all'età propria e degli altri. Vi sono però anche stereotipi diffusi, che raffigurano gli anziani come scontrosi, amareggiati, introversi, e i giovani come irriflessivi, inesperti, noncuranti delle tradizioni. Vi è poi un dissidio latente tra questi e quelli, anche quando tutto procede nel migliore dei modi. Secondo R. N. Butler, esso «riflette un profondo malessere da parte della giovinezza e degli adulti in età matura, una ripulsa e un disgusto della vecchiaia, della malattia, delle infermità, così come dell'impotenza, dell'inutilità e della morte»⁶³. Tale malessere cresce con l'aumentare dell'insignificanza della vita, con l'aggravarsi della crisi dei valori, con l'indebolirsi dell'educazione intergenerazionale.

⁶² Per indicazioni sui tratti specifici maschili e femminili cfr.: R. PIRET, *Psychologie différentielle*, Paris, PUF, 1965; G. W. ALLPORT, *Pattern and Growth in Personality*, New York, Holt, Rinehart and Winston, 1961, pp. 512, 517.

⁶³ Il passo è riferito da G. PASTRANA, *Verso un'etica della terza età*, in: AA. VV., *Gli anziani oggi. «Per una terza età attiva e creativa»*, Napoli, Edizioni Dehoniane, 1980, p. 41.

La famiglia può fare l'esperienza di una conflittualità permanente, e la comunicazione può risultare affievolita. Questa si può tuttavia mantenere all'insegna di una fruttuosa comprensione, in forza della quale chi più ha più dona, chi meno possiede più riceve. In tal caso il genitore anziano trasmette ai figli esperienza e saggezza e questi ricambiano con l'entusiasmo e il desiderio di vivere. Come ho già ricordato, la prima pacificazione delle coscienze si compie in famiglia, nelle relazioni genitori-figli; in un secondo momento tra nonni e nipoti. Quando fallisce, l'interazione più ampia della persona con la società si complica e subisce distorsioni non sempre percettibili.

La famiglia è l'ambiente naturale della contestazione: in essa nasce e si struttura, per trasferirsi poi ad altri ambienti. Compito della pedagogia familiare è farne un evento positivo, importante in ispecie per la crescita dei figli. Essa esprime un disagio per le cose che non funzionano, ma anche una speranza per un avvenire migliore, da erigere con il contributo di tutti⁶⁴. Se quest'ultima idea si farà strada nella mente di molti, crescerà una generazione impegnata e rispettosa, consapevole dei propri diritti e doveri, incline a ricevere i validi messaggi in essa contenuti.

5. *La religione fattore di concordia o di discordia*

La storia passata, recente, contemporanea mostra che di fatto la religione ha il potere di assecondare o di ostacolare la pace. Di fatto la visione religiosa dell'uomo e del mondo è servita a liberare o a strumentalizzare le coscienze; ad avvicinare le persone o a dividerle, ponendole spesso le une contro le altre; a promuovere solidarietà o a istigare l'odio. Gli influssi della religione sul comportamento sembrano quindi ambigui. A. Vergote cita M. Ellul, che pone al riguardo il quesito: «come avviene che lo sviluppo della società cristiana e della Chiesa abbia dato vita ad una

⁶⁴ A. DE PERETTI, *La contestation, expression d'un refus et d'une espérance*, Paris, CCEF, 1969, pp. 9-11. Cfr.: P. ROVEDA, *Per educare alla pace*, cit., pp. 104-109; E. FROMM, *La rivoluzione della speranza*, cit., pp. 16-17.

cultura, ad un insieme istituzionale e a mentalità esattamente opposte a tutto ciò che la Bibbia e il Vangelo ci proclamano?»⁶⁵. La ragione da sola non sa rispondere all'interrogativo, ma qui interessa vedere se la religione abbia *in sé* le capacità di stimolare una coscienza pacifica e di consolidare un ordine civile fondato sull'unificazione degli uomini.

In proposito bisogna dire che nessuna filosofia di vita è dotata quanto la religione di potenzialità per indurre i credenti a lavorare in favore della concordia e della pace. J. Maritain reputa che la democrazia personalistica si alimenti dell'ispirazione al Vangelo, senza la quale non potrebbe sussistere. Solo quando l'afflato cristiano e quello democratico si saranno riconosciuti a vicenda, avremo anche le premesse per una pace duratura. Per il filosofo francese la differenza tra la «democrazia borghese-individualistica» e la «democrazia organica-personalistica» sta nel fatto che «la prima non aveva idee, era considerata solamente un *ring* neutrale per gli incontri di pugilato di idee contro altre idee». La seconda non dovrà essere neutrale, ma sarà tenuta a formulare concezioni proprie sull'uomo e sulla società, sulla giustizia e sulla libertà, come pure a riflettere sulle «relazioni organiche tra la vita civile e l'ispirazione religiosa»⁶⁶. Quest'ultima evenienza sarà attuabile mediante un impegno educativo sistematico di tutte le istituzioni, idoneo a suscitare nei giovani l'amore per la cultura della pace e l'avversione a qualsiasi forma di violenza.

Le discordie aizzate per motivi religiosi, i comportamenti di credenti difformi dai principi professati rendono scettiche molte persone circa le possibilità reali della religione per una fratellanza universale. Giova ricordare in materia la distinzione di G. W. Allport tra «religione estrinseca» e «religione intrinseca». Quella è di natura infantile o immatura, provoca esclusioni e odi, divisioni e lotte: i suoi adepti non lavorano certo per la pace. Questa è di tipo adulto o maturo, è permeata da una visione

⁶⁵ A. VERGOTE, *Religione, fede, incredulità* (trad. dal francese), Roma, Ed. Paoline, 1985, p. 370.

⁶⁶ J. MARITAIN, *Religione e pace*, «Humanitas», 1983, 6, p. 691; ID., *Le possibilità di cooperazione in un mondo diviso*, cit., pp. 41-42.

generale della realtà, è scevra di egocentrismi, rispetta ogni individuo: i seguaci di essa diventano convinti assertori della pace⁶⁷.

Da questi e analoghi assunti emerge che *non la religione in quanto tale* pregiudica lo spirito di pace, rinfocolando divisioni tra credenti e non credenti, tra adoratori dell'unico vero Dio e idolatri, tra fautori di visioni teocentriche e antropocentriche, *ma un certo tipo di religione*, non evolutosi oltre lo stadio puerile. In altri termini la pace è ostacolata da una concezione religiosa disorganica e indifferenziata, periferica all'individuo; è favorita da una concezione religiosa coerente e direttiva, resasi centrale nella struttura della personalità.

Con riferimento alla religione cristiana, i tre elementi che sto per ricordare possono avere la maggiore incidenza sull'uomo e farsi i più coinvolgenti rispetto a qualsiasi altra dottrina umanistica.

a) *Il messaggio religioso della carità*. Nessun sistema di pensiero può competere con la religione sotto questo profilo. Esso definisce Dio come «Amore» e insegna ad ogni uomo ad amare il prossimo come se stesso. Se questi due comandamenti informassero le relazioni dei membri della famiglia, della comunità immediata, della società nel suo complesso, rafforzerebbero l'umanità, produttrice della tolleranza positiva a cui ho dianzi alluso. Questa, pur nella diversificazione delle idee, mira a formare un'«amicizia tra gli spiriti», ad avviare un dialogo per la ricerca sincera della verità, a superare l'insidia del sincretismo o dell'eclettismo implicante il relativismo⁶⁸.

b) *La forza del perdono fraterno*. Chi ama il prossimo per motivazioni religiose, trova anche le ragioni del perdono. Vi è un nesso strettissimo tra amore, giustizia e perdono. I tre concetti si richiamano a vicenda: l'amore non può prescindere dalla giustizia, né questa da quello. L'uomo, anche quando agisce con le migliori intenzioni, a causa dei suoi limiti può essere soggetto ad errare e necessita di comprensione e d'indulgenza. L'educazione deve sviluppare siffatte convinzioni nel giovane, proprio per-

⁶⁷ G. W. ALLPORT, *Mental Health: a Generic Attitude*, «Journal of Religion and Health», 1964, 1, pp. 7-21; ID., *Pattern and Growth in Personality*, cit., p. 302.

⁶⁸ J. MARITAIN, *Tolleranza e verità*, in: J. MARITAIN, *Il filosofo nella società*, cit., pp. 74-75.

ché in futuro siano sempre piú numerosi coloro che praticano una giustizia sorretta dalla carità, che compiono atti di questa virtù senza trascurare l'essenza di quella, che sanno perdonare senza prescindere dall'una né dall'altra. Il trionfo giustizia-amore-perdono diventa così un punto qualificante nella formazione etica delle generazioni in crescita⁶⁹.

c) *La visione ecumenica della religione autentica.* Il credente che ha sviluppato un sentimento religioso comprensivo, è tollerante, aperto a tutti, preoccupato anche di ciò che è al di fuori della cerchia dei suoi interessi. Con parole diverse, l'individuo religioso non solo pensa a sé, alla sua famiglia, alla sua fede, ma, sollecitato da una visione piú ampia, si adopera affinché si diffonda nella società un clima di relazioni fraterne tra gli uomini e tra le confessioni religiose. Il Maritain ha scritto: «diffido di un universalismo che limiti l'amore ai soli fratelli nella fede; di un proselitismo che ami l'altro solo per convertirlo e nella sola misura in cui è convertibile; di un cristianesimo che sia quello dei *buoni* contro i *cattivi*»⁷⁰.

In conclusione, il domandarsi se la religione favorisca la concordia o accenda la discordia è un modo non corretto di porre il problema. Se molte sono le radici del sentimento religioso, diversi sono pure gli orientamenti di esso: però solo quello «intrinseco» produce effetti salutari, essendo per sua natura ordinato al bene. Merita ricordare il pregio di un'attività, anzitutto domestica, diretta a predisporre la formazione, quindi a coltivarla, infine a renderla feconda. Quanto piú i genitori avranno saputo dispensare un'educazione religiosa purificata da residui egocentrici, antropocentrici, realistici tanto piú contribuiranno a rin vigorire coscienze atte a riconoscere e ad accogliere i valori costitutivi della pace.

⁶⁹ P. ROVEDA, *Per educare alla pace*, cit., cfr. pp. 92-99; A. BAUSOLA, *Giustizia, amore e misericordia*, «Vita e Pensiero», 1981, 1, pp. 19-23.

⁷⁰ J. MARITAIN, *Tolleranza e verità*, cit., p. 76.

VALORE UMANO ED EDUCATIVO
DELL'AMICIZIA NEGLI SCRITTI
DI J.-J. ROUSSEAU

«*Je fus ami si jamais homme le fut*» *

Angelo Gallitto

1. Il codice dell'amicizia

L'amicizia, come l'amore, trova, per Rousseau, il suo fondamento nell'espansione sentimentale dell'anima (*épanchement*) ed è un dono elargito da Dio agli uomini per alleviarli dalle «cure» del mondo e per far sì che un caldo raggio di luce possa compensarli dalla solitudine e dall'opacità che ostacola la comprensione e la comunione delle coscienze. Ma, a differenza dell'amore, passione spesso terribile e sconvolgente come una malattia per i sensi e per lo spirito, l'amicizia ispira dolci sentimenti di calma, di serenità, di confidenza, di sicurezza ed è fonte permanente di «*bonheur*». Essa può sbocciare improvvisamente, al primo incontro, o formarsi insensibilmente nel tempo, e richiede il concorso di una molteplicità di fattori, non sempre chiaramente definibili o ponderabili, che, combinandosi felicemente, favoriscono il riconoscersi ed il reciproco aprirsi delle anime.

* J.-J. ROUSSEAU, *Les Confessions*, in *Oeuvres Complètes*, edizione critica curata da B. GAGNEBIN e M. RAYMOND, Paris, Gallimard, «Bibl. de la Pléiade», vol. I, 1959. Dell'edizione sono apparsi finora quattro volumi (1959-1969) che indicherò con la sigla O.C. Per la corrispondenza ho utilizzato la *Correspondance Complète* curata da R. A. LEIGH (43 voll. finora pubblicati: 1965-1984); citerò la stessa con la sigla C.C. Le traduzioni italiane verranno richiamate, dopo una prima indicazione completa, col nome del curatore o del traduttore. Il corsivo dei passi cit. è mio.

In quanto costituita da persone sensibili e aperte, la comunità amicale ha un codice particolare di comunicazione, fatto di segni che consentono la partecipazione immediata dei sentimenti e degli affetti. Scrive Rousseau a M.me d'Houdetot:

«Voglio che i miei amici manifestino la loro amicizia solo attraverso segni che siano ad essa talmente peculiari da escludere qualsiasi altro motivo»¹.

E a M.me d'Epinay che ha frainteso alcuni passi di una sua lettera:

«Apprendete meglio il mio *vocabolario*, mia buona amica, se volete che ci intendiamo. Sappiate che i miei termini raramente hanno il significato corrente: è sempre il mio cuore che si intrattiene con voi, e può darsi che un giorno possiate rendervi conto ch'esso non parla come quello di un altro»².

Ispirandosi al modello dall'amicizia cavalleresca e virile, Rousseau vuole che le raffinate circonlocuzioni e allusioni che rendono ambiguo il discorso e i cerimoniosi e sdolcinati complimenti dettati dalle convenzioni sociali cedano il passo ad un linguaggio schietto e rude, che vada dritto allo scopo. Scrive a M.me d'Houdetot:

«La franchezza di voi gente di mondo consiste nel non dire mai ciò che pensate se non con circospezione, riserve, convenevoli, doppi sensi, mezze parole. La mia puerile franchezza, come voi stessa la definite, mi porta a tradurre tutto questo nel mio linguaggio rustico e a rispondere senza perifrasi a quanto mi si fa intendere sottilmente»³.

A J.-F. Deluc:

«Lo zelo di cui mi avete dato prova e le qualità che apprezzo in voi mi fanno aggiungere con piacere il vostro nome a questa breve lista di amici, e per cominciare a servirvi dei privilegi dell'amicizia, che sente molto e parla poco, eccovi l'ultimo complimento che riceverete da me, ammesso che la testimonianza d'una tenera benevolenza possa essere considerata un complimento»⁴.

¹ A M.me d'Houdetot, 17.12.1757, C.C., IV, p. 394.

² A M.me d'Epinay, 11.3.1756, C.C., III, p. 296.

³ A M.me d'Houdetot, 5.1.1758, C.C., V, p. 4.

⁴ A J.-F. Deluc, 17.10.1754, C.C., III, p. 45.

A T.-P. Lenieps:

«Per quanto vi riguarda, amico mio, ritengo superfluo ringraziarvi; perché mi sembra che i nostri cuori s'intendano e che la vera amicizia non abbia bisogno di parole»⁵.

Al pari del linguaggio ricercato e dei complimenti, vanno evitate le reiterate manifestazioni verbali di amicizia, che, quando non sono sospette, risultano del tutto pleonastiche. Scrive a P.-A. Du Peyrou:

«L'amicizia è una cosa così santa che lo stesso nome non deve essere impiegato nell'uso comune. Pertanto noi saremo amici, ma non ci diremo "amico mio"»⁶.

Se la distanza rende necessario il ricorso alla parola, la vicinanza lo rende superfluo; in questo caso, il linguaggio dell'amicizia, più che di parole è fatto di segni visibili capaci di esprimere inequivocabilmente e direttamente l'effusione sentimentale dell'anima: l'espressione del viso, e soprattutto degli occhi che sono «lo specchio dell'anima», le carezze, i baci, le lacrime di commozione, i sospiri e, nei momenti di più intima comunione, il silenzio. Ecco come Rousseau descrive, nella *Nuova Eloisa*, l'ineffabile fascino dalla «mattinata all'inglese»:

«Le delizie di questo stato sono note a poca gente. Non ho visto nessuno in Francia che ne abbia la più pallida idea. La conversazione degli amici è inesauribile, dicono. È vero, la lingua somministra un facile chiacchiericcio ai mediocri affetti. Ma l'amicizia, Milord, l'amicizia! Sentimento vivo e celeste, che discorsi saranno degni di te? Che lingua oserà farsi tua interprete? Ciò che si dice al proprio amico può mai valere ciò che si prova accanto a lui? Dio mio! Una stretta di mano, uno sguardo vivo, un abbraccio e il sospiro che segue, quante cose dicono, e quant'è fredda la prima parola che si pronuncia poi!... È certo che questo stato contemplativo costituisce uno dei massimi incanti per uomini sensibili. Ma sempre m'è parso che gli importuni non permettano di gustarlo, e che gli amici devono essere senza testimoni per poter dirsi niente e tutto, a loro agio. Si vuole essere raccolti, per così dire, l'uno nell'altro; le minime distrazioni sono rovinose, la minima costrizione intollerabile... Il silenzio... non era interrotto che dal cicaliccio dei bambini; ma non appena cessammo di parlare, anche quelli moderarono la voce, come se temessero di turbare il raccoglimento generale... Era uno spettacolo che pareva ci fosse mes-

⁵ A T.-P. Lenieps, 30.5.1756, C.C., IV, p. 11.

⁶ A P.-A. Du Peyrou, 22.4.1765, C.C., XXV, p. 158.

so sotto gli occhi per prolungare il nostro intenerimento; e produsse il suo effetto naturale:

Ammutiscon le lingue e parlan l'alme.

Quante cose dette senza aprir bocca! Quanti ardenti sentimenti comunicati senza il freddo tramite della parola!»⁷.

Come ha un linguaggio particolare, così l'amicizia ha un suo particolare codice di comportamento, le cui norme non sono assimilabili a quelle convenzionali che regolano il vivere sociale perché dettate da un cuore amante e non dalla ragione calcolante. I capitoli fondamentali di questo codice sono, per Rousseau, la solidarietà, la sincerità, la confidenza, la stima, il rispetto, il disinteresse.

La solidarietà richiede il sostegno all'amico nei momenti difficili, la difesa del suo onore e l'esaltazione delle sue qualità. Il piccolo Jean-Jacques non esita a mettersi tra il padre e il fratello quando quest'ultimo viene picchiato, buscandosi la sua parte di botte; adolescente, affronta la turba di monelli che si prende giuoco del cugino Bernard, «picchiando ed essendo picchiato»; sfida la calura estiva per recarsi a piedi a trovare Diderot prigioniero a Vincennes ed interviene presso la marchesa di Pompadour perché il suo amico venga liberato; difende sempre Diderot pubblicamente ed in «maniera impetuosa», riprendendo il Barone di Thun che aveva espresso giudizi poco lusinghieri nei confronti dell'amico; assiste Grimm per giornate intere quando questi, respinto dalla signorina di Fell di cui s'era perduto innamorado, «incorse nella più strana malattia della quale si sia sentito parlare»⁸; si reca due volte, nell'inverno 1756-57, lui malato, dall'Ermitage a Parigi per restare al capezzale dell'amico Gauffecourt colpito da paralisi. Sotto questo aspetto Rousseau si mostrò sempre pronto e generoso nel sostenere gli amici (e non solo gli amici, ma anche i deboli, gli oppressi, gli offesi ingiustamente e a volte anche i nemici) nei momenti di bisogno o dolorosi e nel prenderne le difese.

⁷ *La Nouvelle Héloïse*, O.C., II, pp. 557-560.

⁸ *Les Confessions*, O.C., I, p. 370, tr. it.: J.-J. ROUSSEAU, *Opere*, a cura di P. Rossi, Firenze, Sansoni, 1972, p. 957.

Tra le accuse che egli muoverà a Diderot dopo la rottura definitiva, pone la mancanza di solidarietà. Nelle Confessioni ricorda che il barone d'Holbach

«...un giorno mi affrontò senza ragione, senza pretesto e con tale brutalità, davanti a Diderot che non disse una parola»⁹.

Viene da pensare che Rousseau abbia presente questo comportamento quando, nella *Nuova Eloisa*, fa esclamare a Milord Edouard:

«Piano! Voi parlate del mio amico; rammentatevi che considero rivolti a me tutti gli oltraggi che gli vengono fatti in mia presenza, e che le ingiurie ad un uomo d'onore ricadono su colui che le profferisce»¹⁰.

La verità e la sincerità non rispondono soltanto ad un dovere morale e civico; ma costituiscono la base su cui poggia l'amicizia e, come l'amicizia, hanno un carattere sacro. Leggiamo in una lettera a M.me d'Houdetot:

«Ma dovendo parlare di voi, dovendo rivolgervi il sacro linguaggio dell'amicizia che, forse, non ascolterete che da me soltanto...»¹¹.

Scrive a Deluc, ricordando i rapporti con M.me d'Epinaÿ:

«Sono stato per M.me d'Epinaÿ il migliore e forse unico amico sincero ch'ella avrà mai; io soltanto le ho rivolto il sacro linguaggio della verità, ma il suo cuore non era fatto per intenderlo»¹².

La verità va sempre detta agli amici, anche quando questa è sgradita o dolorosa. A M.me d'Epinaÿ che gli chiede un giudizio sulle sue *Lettere a mio figlio* risponde:

«Ho letto con grande attenzione, Signora, le Lettere al Signor vostro figlio. Esse sono buone, eccellenti, ma non valgono niente per lui. Permettetemi di dirvelo con la franchezza che vi devo»¹³.

⁹ Ivi, O. C., I, p. 386; tr. it.: Rossi, pp. 966-967.

¹⁰ *La Nouvelle Héloïse*, O. C., II, p. 169.

¹¹ A M.me d'Houdetot, 3.11.1757, C. C., IV, p. 337.

¹² A Deluc, 2.12.1758, C. C., V, p. 246.

¹³ A M.me d'Epinaÿ, settembre, 1755, C. C., III, p. 182.

Nella *Nuova Eloisa*, così Chiara esprime il suo stato d'animo nell'apprestarsi ad annunciare a Saint-Preux la necessità ch'egli si separi da Giulia:

«Ohimè! Egli deve ricevere questo terribile colpo dalla mia mano. O divina amicizia, solo idolo del mio cuore, vieni con la tua santa crudeltà ad animarlo! Dammi il coraggio di essere barbara e di servirti degnamente in così doloroso dovere»¹⁴.

È sulla sincerità d'animo e sulla franchezza che riposano i sentimenti di fiducia e confidenza che consentono alla persona umana di realizzarsi, nel rapporto con gli altri, «senza mescolanza e senza ostacoli». L'amico apre il cuore all'amico dicendogli schiettamente ciò che pensa e sente, confidandogli i suoi progetti, le sue speranze, le sue gioie e, soprattutto, le sue pene, le sue colpe, i suoi rimorsi, per trarne conforto e consolazione. Leggiamo in un frammento attribuito a Rousseau:

«Ho sempre desiderato un amico che fosse un confidente a cui aprire il mio animo, un consigliere nelle mie scelte, un consolatore nelle mie pene, un altro me stesso per i legami della tenerezza e della fedeltà»¹⁵.

Al tenero e confortante abbandono nella confidenza corrisponde il dovere di mantenere il più assoluto segreto su quanto s'è appreso nel corso di un'amicizia. Scrive Rousseau a M.me d'Houdetot:

«So che l'amicizia che non è più ha ancora dei diritti... perché tutto quello che la confidenza, l'espansione, la familiarità, l'intimità del rapporto ha potuto rivelarmi di difettoso e vizioso nel mio amico, così come i segreti che ha potuto confidarmi, deve restare nascosto al pubblico dopo la rottura dei nostri rapporti, ed io non debbo servirmene come arma a mia difesa se egli viene a calunniarmi. È un dovere smascherare e perseguitare il malvagio in tutto e per tutto; ma io non ho questo diritto di fronte al malvagio che ho avuto la disgrazia di amare senza conoscerlo a fondo. Si distruggerebbe tutto il fascino dell'amicizia se si dovesse sospettare che essa un giorno potrebbe esserci nociva. E come il più dolce sentimento del mondo potrebbe servire da strumento all'odio?... Quale anima onesta e sensibile potrebbe adottare l'orribile massima di vivere tra amici col pensiero che un giorno possano diventare nemici? Al contrario, quando si diventa nemici, bisogna costantemente ricordarsi del-

¹⁴ *La Nouvelle Héloïse*, O. C., I, p. 179.

¹⁵ J.-J. ROUSSEAU, *Pensées d'un esprit droit*, O. C., II, p. 1307.

l'antica amicizia; e ciò basta per dispensare gli amici di quella insopportabile prudenza che introduce riserve e diffidenze in seno all'intimità»¹⁶.

Le qualità personali costituiscono un elemento intrinseco dell'amicizia. La virtù, la nobiltà d'animo, la lealtà, l'onestà, la generosità sono tutte qualità che suscitano stima e cementano l'amicizia. Nota Rousseau:

«In un cuore onesto non c'è amore senza stima, perché non si amano in colui che si ama che le qualità che si apprezzano»¹⁷.

L'amicizia è, per il Ginevrino, la conseguenza ed insieme il più valido sostegno della virtù. Non si può essere virtuosi senza suscitare sentimenti di stima, ammirazione, benevolenza, così come non si può essere amici senza stimolarsi vicendevolmente a diventare più virtuosi. Scrive a M.me d'Houdetot:

«Io sento più che mai che la sublime virtù e la sacra amicizia sono i beni supremi dell'uomo, e che bisogna sforzarsi di conseguirli per essere veramente felici»¹⁸.

Ove manca o viene meno la stima, finisce, con ciò stesso, l'amicizia. Dichiaro a Lenieps:

«Io non posso stimare ed amare un uomo senza principi, che calpesta tutti i diritti umani e non crede alla virtù»¹⁹.

E a M.me d'Houdetot che lo supplica di non rendere pubblica la rottura con M.me d'Épinay e con Grimm per salvare le convenzioni sociali:

«Come potrei continuare ad amare coloro che non posso stimare? Dovrei simulare dei sentimenti che non provo soltanto per soddisfare le regole convenzionali del vivere sociale? Dovrei essere ipocrita e sacrificare la franchezza alla buona creanza per essere considerato un uomo onesto? No, Signora, no! So che in società si sono stabilite delle regole al posto dei sentimenti; ma i miei sentimenti sono quelli che devono essere e non hanno bisogno di essere mascherati. Non riesco a manifestare segni di affetto e di stima per persone che

¹⁶ A M.me d'Houdetot, 17.12.1757, C. C., IV, pp. 397-398.

¹⁷ *Émile*, O. C., IV, p. 798; tr. it.: *Emilio*, a cura di G. Roggerone, Brescia, «La Scuola», 1965, p. 591.

¹⁸ A M.me d'Houdetot, 31.10.1757, C. C., IV, p. 352.

¹⁹ A Lenieps, 4.12.1758, V, p. 247.

non amo più e che disprezzo; e se devo loro riconoscenza, sono pronto a fare tutto per loro per non continuare ad essere loro debitore e a dare loro prove di amicizia smentite dal mio cuore»²⁰.

Ma soprattutto Rousseau pretende la stima degli amici. Scrive ancora a M.me d'Houdetot:

«Io chiedo tutta la stima che m'è dovuta. Il tempo delle mie avversità non mi consente di porre delle condizioni all'amicizia che mi si manifesta. Ma, in qualunque posizione io possa essere, il mio amico non deve per nulla supporre che io possa cessare di meritare la sua stima»²¹.

E a M.me d'Epinay:

«Il disprezzo di una persona indifferente mi è indifferente; ma se sopportassi il disprezzo di un amico vuol dire che lo meriterei. S'egli ha sventura di disprezzarmi, che se ne astenga e mi abbandoni; questo è il suo dovere verso se stesso»²².

Al sentimento di stima si lega quello del rispetto che si esprime nell'astenersi da qualsiasi intervento che possa minimamente limitare o ledere la dignità e la libertà della persona umana. L'amicizia è un contratto tra persone libere per restare libere; e Rousseau, se ha un cuore tenero e debole per resistere alle delicate attenzioni, alle manifestazioni di benevolenza e di affetto, alle tenere carezze, alla dolcezza dell'intimità e della confidenza, ha un carattere fiero e indomito, che gli fa odiare ogni specie di assoggettamento. Nelle *Confessioni* così parla della formazione del suo carattere:

«...così cominciava a formarsi, o a rivelarsi a me, questo animo fiero e tenero insieme, questo carattere effeminato, ma tuttavia indomabile, che ondeggiando sempre tra la debolezza e il coraggio, tra la mollezza e la virtù, mi ha messo in contraddizione con me stesso fino alla fine, e ha fatto che mi siano egualmente sfuggiti l'astinenza e il godimento, il piacere e la saggezza»²³.

²⁰ A M.me d'Houdetot, 17.12.1757, C. C., IV, pp. 397-398.

²¹ Ivi, p. 400.

²² A M.me d'Epinay, 26.3.1757, C. C., IV, p. 198.

²³ *Les Confessions*, O. C., I, p. 12; tr. it.: Rossi, p. 751.

Questa contraddizione si riflette nella vita di relazione; se Rousseau ha bisogno dell'altro per soddisfare la sua «fame» di amore e si dichiara «il piú socievole degli uomini»²⁴, tuttavia vive il suo rapporto con l'altro come legame che pone costantemente in gioco al sua libertà e lo espone al rischio dell'alienazione. Gran parte degli scritti di Rousseau è diretta a trovare una conciliazione tra socialità e libertà; ma se questi due valori sono conciliabili sul piano della normatività razionale (vedi il *Contratto sociale*) o su quello dell'immaginario (vedi *La Nuova Eloisa*), sovente risultano inconciliabili nella vita. Se poi si tiene conto del fanatismo con il quale Rousseau rivendica la sua «diversità» e difende la sua indipendenza, si può comprendere come egli viva in maniera contrastante il rapporto amicale. Significativo ci sembra, a proposito quanto scrive nella ottava Passeggiata delle *Rêveries*:

«Ma vi furono tempi piú felici, in cui - seguendo i moti del cuore -, qualche volta potevo rendere contento un altro cuore; e mi devo questa onorevole testimonianza, che - ogni volta che mi è stato possibile un tal piacere - l'ho trovato piú dolce di ogni altro; questa mia inclinazione fu viva, vera, pura, e mai nel mio segreto intimo l'ho smentita. Nonostante ciò, spesso ho sentito il peso delle mie buone azioni a causa della catena di doveri che esse si portavano dietro; allora il piacere è scomparso, e nella continuazione delle stesse cure che in principio mi erano tanto piaciute ho trovato una noia insopportabile... Mi sono accorto che per fare del bene con piacere occorreva che agissi liberamente, senza costrizione, e che - per togliermi ogni dolcezza di una buona opera - bastava che divenisse un dovere. Da allora il peso dell'obbligo mi rende penosi anche i piú dolci godimenti»²⁵.

Un esempio dell'insofferenza di Rousseau per ogni forma di costrizione ci viene fornito a proposito delle visite che era tenuto a fare a M.me d'Epina y alla Chevrette. Avendo manifestato all'amica la sua avversione per le compagnie rumorose, ella gli propose di mandarlo a chiamare quando si trovava sola:

«La conseguenza fu che non le facevo piú delle visite con il mio orologio, ma con il suo e che non ero mai sicuro di poter disporre di me stesso per un solo

²⁴ *Les Rêveries du promeneur solitaire*, O. C., I, p. 995; tr. it.: J.-J. ROUSSEAU, *Le fantastiche del passeggiatore solitario*, a cura di N. Cappellini Truci, Milano, Rizzoli, 1979, p. 197.

²⁵ Ivi, O. C., I, p. 1074; tr. it.: Cappellini Truci, p. 299.

giorno. Questa soggezione guastò molto il piacere che sino allora avevo avuto nell'andare a trovarla»²⁶.

A proposito degli amici che aveva a Parigi, Rousseau ricorda che la gioia procuratagli da questi dolci legami era offuscata dalla loro eccessiva invadenza:

«Avevo amici di entrambi i sessi, ai quali ero attaccato dalla più pura amicizia, dalla più perfetta stima; contavo sul più sincero ricambio da parte loro e non mi era anche venuto in mente di dubitare una sola volta della loro sincerità; tuttavia questa amicizia mi era più tormentosa che dolce per la loro ostinazione, per la loro stessa ostentazione a contrariare tutti i miei piaceri, le mie tendenze, il mio modo di vivere... Trovavo che per delle persone, tutte più giovani di me, e che avrebbero, tutte, avuto per conto loro un grande bisogno delle lezioni che mi prodigavano, era troppo trattarmi da bambino. "Amate-mi, dicevo loro, come io vi amo e non immischiatevi nelle mie cose più di quanto io non mi immischi nelle vostre; ecco quello che vi chiedo". Se mi hanno accordato una di queste cose non è stata almeno l'ultima»²⁷.

Scrive sull'argomento a M.me d'Epinay:

«Innanzi tutto voglio che i miei amici siano miei amici e non miei maestri; ch'essi mi consiglino senza pretendere di governarmi; ch'essi abbiano ogni diritto sul mio cuore, nessuno sulla mia libertà. Trovo assai singolari le persone che, in nome dell'amicizia, pretendono sempre d'immischiarsi nei miei affari senza dirmi niente dei loro»²⁸.

Il disinteresse, infine, costituisce l'espressione più genuina dell'amicizia; il legame affettivo, infatti, ha il potere di annullare ogni differenza di rango, di censo, di età, di sesso e di porsi al di sopra di ogni meschino calcolo personale:

«L'amore di sé, come l'amicizia che ne è una partecipazione, non ha altra legge che il sentimento che l'ispira. *Si fa tutto per l'amico come per se stessi; non per dovere, ma per piacere. Tutti i servizi che gli si rendono sono dei beni che si fanno a se stessi*; tutta la riconoscenza che ispirano quelli che si ricevono dall'amico è una dolce testimonianza che il suo cuore risponde al nostro... Cosa compor-

²⁶ *Les Confessions*, O. C., I, p. 441, tr. it.: Rossi, pp. 980-981.

²⁷ Ivi, O. C., pp. 424-425; tr. it.: Rossi, pp. 988-989.

²⁸ A M.me d'Epinay, 26.3.1757, C. C., IV, p. 198.

ta la differenza di fortuna e di rango in tutto questo se non fa che rendere più stimabili due amici che reciprocamente si adoperano a far dimenticare la loro ricchezza e povertà? La loro amicizia non calcola i servizi, ma i sentimenti; e, tra i due, colui che ha amato di più l'altro non deve essere considerato il vero benefattore?»²⁹.

Tutto il valore dell'amicizia risiede nel fatto che per essa non esistono doveri da adempiere, ma soltanto inclinazioni del cuore da assecondare:

«L'intima amicizia mi è tanto cara perché per essa non esistono doveri. Si segue la voce del cuore e basta. Ecco perché ho sempre temuto i benefici. Poiché ogni beneficio esige la riconoscenza; ed il mio cuore resta ingrato per il solo fatto che la riconoscenza è un dovere»³⁰.

Sul carattere disinteressato dell'amicizia Rousseau è categorico. Scrive alla marchesa de Créquy:

«Io mi sono studiato attentamente e ho sempre sentito che la riconoscenza e l'amicizia non saprebbero conciliarsi nel mio cuore»³¹.

E a M.me d'Epinay che, per indurlo ad accettare l'invito a trasferirsi all'Ermitage, manifesta l'intenzione di assicurargli una piccola rendita:

«Questa proposta mi ha raggelato l'anima. Voi intendete male i vostri interessi nel voler fare di un amico un servo, e mi conoscete poco se credete che simili argomenti possano influenzarmi»³².

È appena il caso di notare la fermezza con la quale Rousseau difende la sua indipendenza. Ed è appunto questo indomabile spirito di indipendenza che rende il Ginevrino diffidente nei confronti di ogni tipo di offerte ed insofferente per i benefici e i regali. Sempre a M.me d'Epinay, protestando per le continue attenzioni e i piccoli doni che gli invia, scrive:

«Non avete fatto abbastanza per voi? Fate, dunque, qualcosa per me e lasciatevi amare a modo mio»³³.

²⁹ A M.me d'Houdetot, 17.12.1757, C. C., IV, pp. 394-395.

³⁰ A M.me d'Houdetot, 23.11.1757, C. C., IV, p. 374.

³¹ A M.me de Créquy, estate 1752, C. C., II, p. 196.

³² A M.me d'Epinay, 10.3.1756, C. C., III, p. 292.

³³ Alla stessa, 1.12.1756, C. C., IV, p. 131.

Risponde all'amico Deluc che gli aveva inviato, sotto forma di prestito, una carta di credito di sei Luigi:

«Per quanto riguarda il denaro che mi avete inviato, si tratta di un'iniziativa senza dubbio assai generosa, ma un po' inopportuna con un uomo che ha la consuetudine, come sapete, di non attingere alla borsa degli altri... Le anime nobili come la vostra mostrano la loro amicizia con più degne attenzioni. Amatemi, mio caro concittadino, e avrete fatto abbastanza per me. *Aprite il vostro cuore e chiudete la vostra borsa. Ecco gli amici di cui ho bisogno*»³⁴.

Ma le pagine più forti ed eloquenti sull'amicizia disinteressata verranno quando Diderot e Grimm si daranno gran da fare per indurre Rousseau ad accompagnare M.me d'Epinay a Ginevra rinfacciandogli i debiti di gratitudine e di riconoscenza ch'egli ha contratto con l'amica. Scrive a Grimm:

«Cosa può obbligarmi a seguire M.me d'Epinay? L'amicizia? la riconoscenza? l'utilità ch'ella può attendersi dalla mia presenza?... Si dirà che ella mi ama e che ha bisogno del suo amico. Oh! conosco bene tutti i significati che si possono attribuire alla parola amicizia! Sovente è soltanto una bella parola che serve da salario alla servitù; *ma dove comincia la schiavitù, lì finisce immediatamente l'amicizia*. Sarò sempre felice di servire il mio amico, a condizione ch'egli sia povero come me. S'egli è più ricco, cerchiamo d'essere liberi entrambi; o che sia piuttosto lui a servire me, perché il suo pane è assicurato ed egli ha più tempo da dedicare ai suoi piaceri»³⁵.

E a Saint-Lambert:

«L'amicizia può confondere i beni così come i cuori; ma non appena si pongono doveri e obblighi, io non sarei più per M.me d'Epinay un amico, ma suo servo e, comunque vada a finire, non voglio essere tale... Nessuno potrà incatenarmi, neanche coi benefici. Io lo dichiaro e avverto sempre coloro che me ne offrono. Odio il denaro come la melma e non so mettere in vendita la mia libertà»³⁶.

³⁴ A Deluc, 29.3.1758, C. C., V, p. 68.

³⁵ A F.-M. Grimm, 26.10.1757, C. C., IV, pp. 297-298.

³⁶ A J.-F. de Saint-Lambert, 28.10.1757, C. C., IV, pp. 311-312.

Infine, in una lettera inviata a M.me d'Houdetot dopo la rottura con M.me d'Epinay e Grimm, lettera che può essere considerata la «grande carta» dell'amicizia di Rousseau, leggiamo:

«Divorato dal bisogno d'amare e d'essere amato e poco sensibile ad ogni altra cosa, non voglio che i miei amici si tormentino più di me per la mia povertà, ma che mi amino così come sono. Voglio che essi mi dimostrino il loro affetto con i sentimenti e non con attenzioni servizievoli... Ecco perché, fra tutte le testimonianze di amicizia, considero i servigi come i meno preziosi; ogni uomo onesto li rende anche a coloro che gli sono indifferenti, ed il suo solo merito consiste nell'osservare il diritto dell'umanità ad aspettarsi. I servigi che si rendono con la borsa e col denaro, specie se sono pubblici, mi lasciano indifferente. Infatti, il privarsi del denaro è un sacrificio che costa meno a chi ha e più a chi riceve. Perciò, *tra due amici, colui che dona è, senza dubbio, assai obbligato a chi riceve*. Ove non c'è amicizia, mille mire segrete possono corrompere la purezza del beneficio: la vanità, l'ostentazione, l'interesse ad assicurarsi uno schiavo con poca spesa e a suscitare con piccoli favori una grande riconoscenza. Tutto questo può giocare un ruolo in codesta finta generosità. Si tratta, dunque, d'assoggettare, con il denaro alla mano, un uomo che non sa che farsene e che considera un'ora del suo tempo e della sua libertà molto più preziosa di tutti i tesori del mondo; d'imporre a chi riceve questi miserevoli doni un prezzo che egli ignora e che gli si fa conoscere quando non c'è più tempo per sottrarvisi... O amicizia, sono queste le tue veraci testimonianze! No, ne hai di più dolci e più sensibili, di meno equivocate e che la vanità non imita affatto! O amico mio, chiunque tu sia! Se hai un cuore fatto per sentire tutto ciò che può gratificarmi, lascia questo apparato di benefici e amami. Non costruirmi una casa nelle tue terre per non venirmi poi a trovare dicendo a te stesso: quest'uomo lo tengo e non ho più bisogno di coltivarne l'amicizia. Edificami una casa in fondo al tuo cuore. È lì che mi stabilirò, è lì che voglio abitare per tutta la vita senza che io sia tentato di uscirne e tu di scacciarmi. Cercami sempre e lasciati cercare; che possa leggere, guardandoti negli occhi, la gioia che la mia presenza ti procura; facciamo mille passeggiate deliziose ove il sole tramonta sempre troppo presto su una giornata trascorsa nell'innocenza e nella semplicità. Consolami delle mie pene, confidami le tue stringendoti al mio petto, affinché le nostre lacrime siano per noi fonte di piacere e la nostra vita in comune una trama di benefici reciproci e di veri segni di amicizia»³⁷

³⁷ A M.me d'Houdetot, 17.12.1757, C. C., IV, pp. 394-395.

2. Valore umano e sociale dell'amicizia

In quanto rapporto personale fondato sulla comunione delle anime, l'amicizia costituisce una piccola società all'interno della più vasta società civile e, come ogni società, presuppone un patto tacito od esplicito; la peculiarità di questo patto consiste nel fatto che esso ha come oggetto lo scambio disinteressato degli affetti ed è formato dalla volontaria adesione dei contraenti, i quali non si propongono altro scopo che quello di realizzare e rispettare i valori discendenti direttamente dall'amicizia. Leggiamo nell'*Emilio*:

«L'affetto può fare a meno di essere ricambiato, l'amicizia no. Essa è uno scambio, un contratto come tutti gli altri: ma è il più santo di tutti. Ogni amico che non è amico del suo amico è certissimamente un impostore; infatti solo offrendo o fingendo di offrire l'amicizia la si può ottenere»³⁸.

L'amicizia, pertanto, esige la reciprocità degli intendimenti, dei sentimenti e degli affetti. Questa reciprocità consente la conciliazione della più perfetta unione interpersonale con la massima libertà individuale. Sotto questo aspetto, l'amicizia rappresenta, sul piano della spontaneità e dello scambio degli affetti, l'equivalente di ciò che la società politica dovrebbe essere per Rousseau sul piano della legalità e dello scambio dei servizi e degli averi. Ricordiamo la celebre formula con cui viene posto il problema del patto sociale:

«Trovare una forma di associazione che con tutta la sua forza comune difenda e protegga le persone e i beni di ogni associato, e mediante la quale ciascuno, unendosi a tutti, obbedisca tuttavia soltanto a se stesso, e resti non meno libero di prima»³⁹.

Il modello normativo di un corpo sociale fondato sulla convergenza delle volontà particolari nella «volontà generale», per cui ciascuno, dan-

³⁸ *Émile*, O. C., IV, pp. 520-521, nota; tr. it.: Roggerone, p. 299.

³⁹ *Du contrat social*, O. C., III, p. 360, tr. it.: J.-J. ROUSSEAU, *Scritti politici*, a cura di P. Alatri, Torino, UTET, 1970, p. 730.

dosi a tutti, non si dà a nessuno in particolare e resta se stesso in maniera potenziata, trova una pratica attuazione nella società amicale. Tutto il valore umano e sociale dell'amicizia consiste, appunto, nella possibilità reale che essa offre alla persona umana di essere e manifestare autenticamente e pienamente se stessa, pur sentendosi parte integrante di un'unità superiore espressa da un «io comune». Leggiamo nella *Nuova Eloisa*:

«Tutto il fascino della società che regna tra noi consiste nell'apertura dei cuori che mette ogni sentimento e pensiero in comune, e fa sì che ciascuno sentendosi come deve essere, si mostri a tutti esattamente com'è»⁴⁰.

Rousseau è ben consapevole che la parzialità della comunità amicale può degenerare in forme di egoismo individuale e sociale. Di egoismo individuale, perché l'amicizia è l'esito di una scelta, di una preferenza, e la volontà di essere scelto, preferito, può scatenare, accanto ai più dolci sentimenti dell'umanità, le passioni più violente dettate dall'amor proprio:

«La preferenza che si concede, si vuole ottenerla; l'amore dev'essere reciproco. Per essere amato, bisogna rendersi amabile; per essere preferito, bisogna rendersi più amabile di ogni altro, almeno agli occhi dell'amato. Di qui i primi sguardi sui propri simili; di qui i primi confronti con loro, di qui l'emulazione, la rivalità, la gelosia... Colui che sente quanto è dolce essere amato vorrebbe essere amato da tutti e tutti non possono volere la preferenza senza che ci siano molti malcontenti. Con l'amore e l'amicizia nascono i dissensi, l'inimicizia, l'odio»⁴¹.

Di egoismo sociale, perché la comunità amicale può assumere il carattere di una setta esclusiva, chiusa alla più vasta comunità sociale, caratterizzandosi, in questo caso, come un «io egoistico comune». Scrive Rousseau a M.me de Créqui:

«Tutte le preferenze dell'amicizia sono dei furti fatti al genere umano, alla propria patria. Gli uomini sono tutti fratelli; essi dovrebbero essere tutti nostri amici»⁴².

⁴⁰ *La Nouvelle Héloïse*, O. C., II, p. 689.

⁴¹ *Émile*, O. C., IV, p. 494; tr. it.: Roggerone, pp. 268-269.

⁴² A M.me de Créqui, 13.10.1758, C. C., V, p. 181.

L'autentica amicizia va, pertanto, accompagnata da un vigile senso della giustizia che impone l'equa distribuzione degli affetti tra gli uomini in quanto tutti fratelli nell'umanità. È proprio dell'uomo virtuoso la capacità di saper controllare le proprie inclinazioni e passioni e di riuscire ad elevarsi al di sopra degli interessi e degli affetti particolari per ottemperare ai doveri dell'umanità che parla nella e per la sua coscienza. Tuttavia, in una società dominata dalla volontà di avere e dall'apparenza, l'amicizia, quale legame tra persone affini che hanno conservato la purezza dei sentimenti e la trasparenza delle coscienze, resta l'unico rimedio per superare la chiusura egoistica dell'uomo su se stesso o l'alienazione nel conformismo sociale e per coltivare gli autentici valori della socialità.

Di qui il posto particolare che l'amicizia occupa negli scritti etico-politici di Rousseau, sia che venga assunta come termine di paragone per valutare lo stato di degradazione della vita sociale sia che venga proposta come modello esemplare di vita di relazione. Già nel primo *Discorso* il tramonto dell'amicizia sincera è considerato dal Ginevrino come spia rivelatrice del grado di corruzione di tutti i valori sociali:

«Nessuno ha più il coraggio di mostrarsi qual è... Così non si riuscirà mai a sapere con chi si ha da fare; per riconoscere il proprio amico, bisogna attendere le grandi occasioni, vale a dire quando sarà troppo tardi, giacché è proprio per quelle occasioni che sarebbe stato essenziale conoscerlo. E quale corteo di vizi non si trascinerà dietro questa incertezza? Niente più amici sinceri, non più vera stima né reale fiducia. Sospetti, ombre, timore, freddezza, riserbo, odio, tradimento, si celeranno continuamente dietro quello schermo uniforme e perfido di gentilezza, sotto quella tanta vantata urbanità di cui andiamo debitori ai lumi del nostro secolo»⁴³.

Di fronte a questo desolante quadro di degenerazione dei rapporti umani, Rousseau si richiama alla «semplicità dei tempi antichi» quando «gli uomini innocenti e virtuosi si compiacevano di avere gli dèi come testimoni delle loro azioni»⁴⁴.

Il tema del contrasto tra progresso civile e corruzione sociale è ripreso nel secondo *Discorso*; qui Rousseau contrappone a «l'uomo dell'uo-

⁴³ *Discours sur les sciences et les arts*, O. C., III, pp. 8-9; tr. it.: Alatri, p. 215-216.

⁴⁴ *Ivi*, O. C., III, p. 22; tr. it.: Alatri, p. 299.

mo», che vive in rapporto agli altri ed è schiavo dell'opinione, «l'uomo della natura» che vive nell'immediatezza e nell'autosufficienza e, perciò, in rapporto a se stesso:

Nel delineare il modello ipotetico dell'uomo naturale, Rousseau tenta di ricostruire quella che potremmo definire un'archeologia dell'amici-
zia; questa trova il suo fondamento nel sentimento di pietà, inteso come una estensione dell'amor di sé agli altri esseri viventi per un processo simpatetico di identificazione:

«Mendeville ha bene intuito che, con tutta la loro morale, gli uomini non sarebbero stati altro che mostri, se la natura non avesse dato loro la pietà a sostegno della ragione; ma egli non ha visto che da quest'ultima qualità discendono tutte le virtù sociali che egli contesta agli uomini. In effetti, che cosa sono la generosità, la clemenza, l'umanità, se non la pietà rivolta ai deboli, ai colpevoli, o alla specie umana in generale? Perfino la benevolenza e l'amici-
zia, a ben considerare, sono gli effetti di una pietà costante, fissata su un oggetto particolare: perché desiderare che qualcuno non soffra, che altro è se non desiderare che sia felice? Ammesso pure che la commiserazione sia un sentimento oscuro e vivo nell'uomo selvaggio, sviluppato ma debole nell'uomo civile, che rapporto avrebbe questa idea con la verità di ciò che dico, se non quello di darle più forza? La commiserazione, in effetti, sarà tanto più energica quanto più intimamente l'animale che osserva si identificherà con l'animale che soffre. Ora è evidente che questa identificazione doveva essere infinitamente più grande nello stato di natura che non nello stato di ragione»⁴⁵.

Lo «stato di ragione» è, per Rousseau, lo stato civile in cui l'uomo ha perduto l'autosufficienza per la specializzazione e divisione del lavoro; è uscito dall'immediatezza per la scoperta di strumenti materiali e intellettuali di controllo della realtà; ha alienato la propria personalità in quanto si rapporta costantemente agli altri e vive in funzione degli altri; ha smarrito la sua innocenza originaria e la sua spontaneità in quanto agitato da bisogni, desideri, passioni artificiali esorbitanti i suoi effettivi bisogni e le sue capacità di appagamento ed ha acquistato l'arte di mimetizzarsi e di esibire le sue qualità esterne celando il suo vero essere interiore. Afferma decisamente Rousseau:

⁴⁵ *Discours sur l'origine et les fondemens de l'inégalité parmi les hommes*, O. C., III, pp. 155-156; tr. it.: Alatri, pp. 312-313.

«È la ragione che genera l'amor proprio, ed è la riflessione che lo rafforza»⁴⁶.

Mentre l'amor di sé è un sentimento innato, in quanto prodotto dal naturale istinto di conservazione, ed è naturalmente espansivo, per quel processo di identificazione con gli altri discendente dalla pietà, l'amor proprio è un sentimento acquisito per effetto della ragione calcolante che spinge l'individuo a rinchiudersi nel cerchio di un egoismo illimitato e che produce sentimenti di invidia per i successi e le fortune degli altri e la tendenza a prevaricare i propri simili in una lotta spietata dettata soltanto dalla volontà di potenza. Coll'emergere e l'affermarsi dello «stato di ragione», la storia dell'uomo si colora di fosche tinte e si caratterizza come un processo di degenerazione e alienazione della persona umana. In questo processo, il contrasto tra «essere» ed «apparire» segna tutta la distanza che separa l'uomo naturale dall'uomo sociale, mentre il tramonto dell'amicizia viene assunto come denominatore comune di tutti i valori umani e sociali che il predominio dell'apparenza ha finito per corrompere e travolgere.

La convinzione di Rousseau che soltanto nelle piccole comunità che vivono «faccia a faccia» sia possibile organizzare forme autentiche di partecipazione democratica conferma il primato che egli attribuisce alla pubblicità dei comportamenti e alla trasparenza dei cuori. L'idealizzazione del modello di vita ginevrino, presentato come esempio di una repubblica democratica, nella quale i nomi di «virtù», «onore», «libertà», «cittadino», «amico» hanno conservato intatto il loro valore, costituisce per Rousseau un punto costante di riferimento nella critica del moderno Stato assolutistico, nel quale i rapporti meramente burocratici, funzionali e gerarchici hanno definitivamente preso il sopravvento su quelli comunitari. Scrive nel secondo *Discorso*, con esplicito riferimento a Ginevra:

«Se avessi dovuto scegliermi il luogo di nascita, avrei optato per una società di grandezza proporzionata ai limiti delle facoltà umane, cioè alla possibilità d'essere ben governata, e dove ognuno fosse pari al proprio compito, sicché nessuno si trovasse costretto ad affidare ad altri le mansioni di cui è incaricato: uno Stato in cui, tutti gli individui conoscendosi fra loro, le manovre oscure del vizio e la modestia della virtù non potessero sottrarsi agli sguardi e al giudizio pubblico; e dove questa dolce abitudine di vedersi e di conoscersi

⁴⁶ Ivi, O. C., III, p. 156; tr. it.: Alatri, p. 313.

convertisse l'amor di patria in amore per i concittadini, piuttosto che in amore per la terra»⁴⁷.

Il valore umano e sociale dell'amicizia viene ribadito da Rousseau nella *Lettera a d'Alambert*, ove al carattere isolante e corruttore degli spettacoli teatrali viene contrapposto quello socializzante e formativo dei «Circoli» di Ginevra, dove gli uomini, riunendosi, discutendo, facendo gite, praticando lo sport, vivendo, in una parola, nella convivialità, diventano

«amici, cittadini, soldati; e di conseguenza assommano tutto ciò che più conviene ad un popolo libero»⁴⁸.

O quello altrettanto socializzante e formativo delle feste popolari, nelle quali l'improvvisazione, la spontaneità, la ludicità esprimendosi nelle danze, nei canti, nella musica, consentono a ciascuno di essere insieme spettatore ed attore, di respirare un'aria di libertà e di eguaglianza e di sentirsi arricchito dei valori di umanità propri di una comunità composta di cittadini, amici, fratelli. Ricordando una festa popolare nel quartiere Saint-Gervais, improvvisata di notte dalle compagnie dopo le esercitazioni militari, e che presto coinvolse vecchi, donne e bambini, Rousseau scrive:

«Da tutto ciò risultò una commozione generale che non saprei descrivere, ma che nell'allegria generale viene abbastanza naturalmente quando ci si trovi in mezzo a tutto quel che ci è caro. Mio padre, mentre mi abbracciava, fu colto da un'emozione che io credo di sentire e condividere ancor oggi: "Jean-Jacques - mi disse - ama il tuo paese. Guarda questi buoni ginevrini, sono tutti amici, tutti fratelli, la gioia e la concordia regnano tra di loro. Tu sei ginevrino, un giorno vedrai altri popoli; ma quando avrai viaggiato quanto tuo padre ti accorgerai che non ne esiste uno simile...". Mi rendo conto di come questo spettacolo, che mi commosse tanto, possa essere senza attrattiva per molti altri: occorrono occhi fatti per vederlo e un cuore fatto per sentirlo. No, solo la gioia pubblica è gioia pura, solo tra il popolo regnano i veri sentimenti della natura»⁴⁹.

⁴⁷ Ivi, O. C., III, pp. 111-112; tr. it.: Alatri, p. 268.

⁴⁸ *Lettera a d'Alambert sugli spettacoli*, Alatri, p. 595.

⁴⁹ Ivi, p. 623.

3. L'educazione all'amicizia

L'amicizia ha un intrinseco valore educativo; essa, lo si è visto, esercita un potere attivante nei confronti di tutte le virtù umane. L'amico vuol meritare l'affetto e la stima dell'amico e, perciò, s'impegna a migliorare costantemente le sue qualità di uomo; contemporaneamente tende a sostenere e ad esaltare le qualità dell'amico per l'amore disinteressato che gli porta e per conferire un sostegno etico alle proprie scelte affettive. L'amicizia costituisce, pertanto, una palestra per l'esercizio e l'affinamento delle virtù umane; nella sua forma più genuina rappresenta la realizzazione etica dell'eros e si caratterizza come reciproco donarsi e promuoversi delle persone, in un'emulazione continua nel perfezionarsi per perfezionare i legami che essa forma.

Il valore educativo dell'amicizia trova nell'*Emilio* il suo invero pedagogico. Il problema della restaurazione dei valori umani, ancora presenti ed operanti nelle piccole comunità come Ginevra, ma ovunque in crisi nei grandi Stati, avendo Rousseau scartato l'ipotesi rivoluzionaria, si traduce nell'istanza pedagogica di sottrarre l'individuo umano, sin dalla nascita, ai condizionamenti perversi delle pubbliche istituzioni per garantirgli uno sviluppo secondo natura e restituirlo, in tal modo, alla originaria bontà dei sentimenti ed alla rettitudine dei ragionamenti. Il contrasto tra «uomo naturale» ed «uomo civile», ricostruito genealogicamente⁵⁰ nei due *Discorsi*, non consente, infatti, la formazione contemporanea dell'uomo e del cittadino. Leggiamo nel primo libro dell'*Emilio*:

⁵⁰ È Rousseau stesso a definire genealogico il metodo adottato nei due *Discorsi*. Scrive all'arcivescovo C. de Beaumont: «Ho mostrato che tutti i vizi che si imputano al cuore umano non gli sono affatto naturali, ho spiegato la maniera in cui nascono, ne ho, per così dire, seguito la genealogia, ed ho fatto vedere come, con il successivo alterarsi della loro bontà originaria, gli uomini diventano infine quello che sono». (J.-J. Rousseau, *citoyen de Genève à C. de Beaumont Archevêque de Paris*, O.C., IV, p. 936; tr. it.: R. Vitiello in: J.-J. ROUSSEAU, *Lettere morali*, Roma, Editori Riuniti, 1978, p. 34).

«Costretti a combattere o la natura o le istituzioni sociali, bisogna scegliere tra il far l'uomo o il cittadino, poiché non si può fare nello stesso tempo l'uno e l'altro»⁵¹.

Di fronte a questa alternativa, Rousseau non ha dubbi sulla via da scegliere. Poiché i nomi di Patria e di Cittadino non hanno più senso negli Stati moderni, l'educazione deve formare l'uomo che, affrancato da tutti quei vincoli sociali diretti a snaturare la sua personalità, sappia essere autenticamente se stesso e in se stesso ritrovare quei sentimenti di umanità che lo fanno essere per gli altri. Se quest'uomo dovrà rinunciare al titolo di cittadino, potrà, in compenso, fregiarsi del titolo di «amico dell'umanità». L'*Emilio* costituisce, appunto, la verifica teorica dei due *Discorsi* e si caratterizza come un ardito esperimento mentale il cui scopo è quello di dimostrare quale potrebbe essere il corso naturale dello sviluppo umano se si riuscisse a neutralizzare l'influenza esercitata da una società corrotta sull'originaria bontà dell'uomo.

Emilio ed il suo educatore sono due persone astratte in quanto assunte sotto il concetto di «umanità». Il primo è l'umanità in via di realizzazione, il secondo l'umanità già realizzata. Ciò rende asimmetrico il rapporto educativo, in quanto rapporto tra diseguali. Compito dell'educazione è quello di eliminare tale diseguaglianza. Questo compito, inizialmente, è assunto dal solo educatore, il quale s'impegna a dedicare tutta la sua vita e tutte le sue cure per fare del suo allievo un «uomo». Il patto educativo, sotto questo profilo, è unilaterale e, perciò, imperfetto; spetta all'educatore perfezionare questo patto guidando il proprio allievo all'autonomia intellettuale e morale perché possa aderirvi consapevolmente e liberamente.

Ora, a ben considerare, la condizione e il fine di questo patto coincidono con l'amicizia. L'amicizia è la condizione per il perfezionamento del patto perché, soltanto se fondato sulla reciproca stima e confidenza e sull'amore, il rapporto educativo potrà essere stabile e duraturo e tale da ripagare l'educatore delle cure profuse e da gratificare l'allievo per il suo stato di dipendenza. Afferma Rousseau:

⁵¹ *Émile*, O. C., IV, p. 248; tr. it.: Roggerone, p. 11.

«...quando [educatore e allievo] si considerano come se dovessero passare insieme tutta la vita, diventa loro importante farsi amare l'uno dall'altro, e per questo solo ciascuno di essi diventa caro all'altro. L'allievo non arrossisce di seguire nell'infanzia l'amico che deve avere quando sarà grande; il precettore prova interesse per cure delle quali deve raccogliere il frutto e tutto il merito che fa acquistare all'allievo costituisce un fondo che egli mette a profitto per la vecchiaia»⁵².

Certamente questa amicizia è imperfetta, come il patto educativo, in quanto fondata sulla libera iniziativa dell'educatore e sullo stato di bisogno e di dipendenza dell'allievo. Soltanto quando l'allievo sarà passato dallo stato fisico allo stato morale lo si potrà iniziare ai valori dell'amicizia; e soltanto quando questi valori saranno da lui apprezzati e praticati deliberatamente il patto amicale potrà ritenersi perfetto ed il patto educativo portato a compimento.

Il passaggio dallo stato fisico a quello morale, se l'educatore ha saputo seguire ed assecondare lo svolgimento naturale dell'allievo, avviene, secondo Rousseau, all'età di sedici anni. Fino a questa età Emilio ha vissuto solo in rapporto a se stesso e s'è interessato al mondo delle cose e delle persone in funzione dei suoi naturali bisogni vitali. Egli ha, pertanto, esercitato e perfezionato le capacità che possono consentirgli di controllare e di utilizzare, ai fini della sua conservazione, la realtà che lo circonda, e possiede conoscenze «naturali e puramente fisiche».

L'unico sentimento in lui sinora dominante è stato l'amore di se stesso che si ritiene appagato quando i bisogni essenziali per la sopravvivenza sono stati soddisfatti. Ma tra i quindici e i sedici anni avviene una fase critica di transizione. I suoi sensi, in concomitanza con le modificazioni fisiche dell'età puberale, si accendono, il suo animo è turbato da sentimenti e desideri indeterminati per l'incapacità di fissarsi sull'oggetto in grado di appagarli; egli comincia a rivolgere il suo interesse ai suoi simili e si apre alla considerazione dei rapporti sociali:

«È ora - scrive Rousseau - che l'uomo nasce veramente alla vita e che nulla di umano gli è estraneo»⁵³.

⁵² Ivi, O. C., IV, p. 268; tr. it.: Roggerone, p. 32.

⁵³ Ivi, O. C., IV, p. 490; tr. it.: Roggerone, p. 267.

È questa una fase cruciale della vita umana, perché dalla direzione che l'educatore avrà saputo imprimere alla sensibilità nascente e alle passioni da tale sensibilità sprigionantesi dipenderà il carattere morale del futuro uomo. Difatti, raffrontandosi agli altri, l'adolescente può concepirli come simili da rispettare, amare, soccorrere o come concorrenti da invidiare, sopraffare, asservire. Di qui l'ambivalenza delle passioni che, se da un lato costituiscono i veicoli naturali per l'estensione dell'amore di sé al prossimo e la fonte primaria delle virtù sociali, dall'altro possono fomentare l'amor proprio, la vanità, l'invidia, e scatenare una conflittualità di interessi particolari con tutti i vizi che codesta conflittualità si trascina dietro.

Per incanalare i sentimenti e le passioni nascenti nella direzione dei valori dell'umanità, l'educatore dovrà richiamare l'attenzione del suo allievo sulla fragilità, precarietà, finitudine dell'esistenza umana nel mondo e sulle sofferenze e i mali che segnano questa esistenza, piuttosto che sui falsi splendori della ricchezza e della potenza e sui frivoli ed effimeri piaceri della vita mondana:

«Gli uomini non sono naturalmente né re, né grandi, né cortigiani, né ricchi; tutti sono nati nudi e poveri, tutti soggetti alle miserie della vita, ai dispiaceri, ai mali, ai bisogni di ogni specie; infine, tutti sono condannati a morire. Questo caratterizza veramente l'uomo; da questo nessun mortale è esente. Cominciate dunque con lo studiare, della natura umana, la cosa che è più inseparabile da essa, la cosa che costituisce meglio l'umanità»⁵⁴.

Sono appunto le debolezze e le miserie comuni che rendono socievole l'uomo:

«Ogni affetto è segno di insufficienza: se ognuno di noi non avesse alcun bisogno degli altri, non penserebbe ad unirsi ad essi... Se i bisogni comuni ci uniscono per interesse, le miserie comuni ci uniscono per affetto»⁵⁵.

Ancora una volta Rousseau pone il sentimento di pietà come termine di mediazione tra l'amore di sé e degli altri e propone l'educazione alla pietà come premessa per l'educazione all'umanità:

⁵⁴ Ivi, O. C., IV, p. 504; tr. it.: Roggerone, pp. 281-282.

⁵⁵ Ivi, O. C., IV, p. 503; tr. it.: Roggerone, pp. 280-281.

«Per divenire sensibile e pietoso, bisogna che il ragazzo sappia che vi sono esseri simili a lui che soffrono quello che lui ha sofferto, che sentono i dolori che egli ha sentito e altri di cui deve avere l'idea, in quanto può sentirli pure... Così nessuno diventa sensibile se non quando la sua immaginazione si anima e comincia a trasportarlo fuori di sé. Per stimolare e alimentare questa sensibilità nascente, per guidarla o seguirla nella sua tendenza naturale, che cosa dobbiamo dunque fare, se non offrire al giovane scopi su cui possa agire la forza espansiva del suo cuore, che lo dilatino, che lo estendano agli altri esseri umani viventi, che lo facciano trovare dovunque fuori di sé; se non allontanare con cura quelli che lo fanno chiudere in sé, lo concentrano e tendono la molla dell'io umano? cioè, in altri termini, se non stimolare in lui la bontà, la commiserazione, la beneficenza, tutte le passioni attraenti e dolci che piacciono naturalmente agli uomini, e impedire che nascano l'invidia, la cupidigia, l'odio, tutte le passioni ripugnanti e crudeli, che, per così dire, rendono la sensibilità non solo nulla, ma negativa, e costituiscono il tormento di chi le prova?»⁵⁶.

Il campo privilegiato per coltivare nell'adolescente i sentimenti umani e disporlo alla loro pratica è espressamente indicato da Rousseau nell'amicizia:

«Il primo sentimento di cui un giovane educato è capace non è l'amore, ma l'amicizia»⁵⁷.

Ciò perché le prime rappresentazioni che l'immaginazione gli procura sono relative alla presenza dei suoi simili e, tra i suoi simili, la sua sensibilità affettiva è rivolta a coloro che gli stanno accanto, ed in particolare a chi lo ha seguito sin dalla nascita aiutandolo a diventare quello che è.

«Diventando capace d'affetto, egli diventa sensibile a quello degli altri, e perciò stesso attento ai segni di questo affetto... Che cosa non sentirà quando, aprendo gli occhi su se stesso, vedrà quello che avete fatto per lui; quando potrà confrontarvi con gli altri precettori!... Ora che comincia a sentire che cosa vuol dire amare, sente quale dolce vincolo può unire un uomo a quello che ama e, nello zelo che vi spinge ad occuparvi di lui senza posa, non vede più l'attaccamento di uno schiavo, ma l'affezione di un amico. Ora, nulla ha tanto peso per il cuore umano quanto la voce dell'amicizia ben riconosciuta; poiché si sa che essa non ci parla mai se non per il nostro interesse. Si può cre-

⁵⁶ Ivi, O. C., IV, pp. 505-506; tr. it.: Roggerone, p. 283.

⁵⁷ Ivi, O. C., IV, p. 502; tr. it.: Roggerone, p. 279.

dere che un amico s'inganni, ma non che voglia ingannarci. Talvolta si resiste ai suoi consigli, ma non si disprezzano mai»⁵⁸.

Ormai non resta all'educatore, per portare a pieno compimento l'educazione morale e sociale del suo giovane amico, che introdursi con lui nella società, facendolo riflettere, ora che la sua ragione è capace di astrazione e le sue capacità di giudizio si sono dispiegate, sugli aspetti positivi della vita di relazione, ma anche su quelli negativi che si celano dietro le apparenze e che tale vita inquinano e corrompono. Tuttavia la prudenza consiglia che l'ingresso del giovane nella società sia preparato attraverso una conoscenza indiretta dei suoi simili e il consolidamento dei sentimenti morali. Lo studio della storia e l'educazione religiosa serviranno allo scopo. La storia consentirà al giovane di esaminare e valutare con distacco i sentimenti, le passioni, le ambizioni che spingono gli uomini all'azione, mentre la religione darà una base salda e inconfutabile alle norme che regolano la vita morale.

La certezza che esiste un Essere creatore ed ordinatore dell'universo, il quale è suprema intelligenza, somma potenza, infinito amore, eterna giustizia, e che la nostra coscienza è scintilla divina nella quale sono presenti ed operanti, anche se in maniera incommensurabilmente limitata, gli attributi divini, rende l'uomo consapevole che la sua esistenza è ordinata al tutto, che tale esistenza ha una guida infallibile nella voce della coscienza; lo apre inoltre alla speranza nell'immortalità dell'anima e in una giustizia remunerativa oltre la vita terrena. Ricordiamo il celebre passo dell'*Emilio*:

«Coscienza! coscienza! istinto divino, voce immortale e celeste, guida sicura dell'essere ignorante e limitato, ma intelligente e libero; giudice infallibile del bene e del male, che rendi l'uomo simile a Dio, sei tu che fai l'eccellenza delle nostra natura e della moralità delle sue azioni; senza di te io non sento nulla in me che mi innalzi al di sopra delle bestie fuorché il triste privilegio di smarrirmi di errore in errore con l'aiuto di un intelletto senza regola e di una ragione senza principio»⁵⁹.

Educato dall'amicizia alla benevolenza, preparato dalla storia alla conoscenza degli uomini, fortificato dalla religione nella fedeltà a Dio co-

⁵⁸ Ivi, O. C., IV, pp. 520-521; tr. it.: Roggerone, pp. 299-301.

⁵⁹ Ivi, O. C., IV, pp. 600-601; tr. it.: Roggerone, p. 383.

me fedeltà a se stesso, il giovane potrà finalmente entrare nel «vasto mondo» senza incorrere nel pericolo di subirne l'influenza nefasta. La diretta conoscenza dei soprusi, dei vizi, dei pregiudizi, delle iniquità prodotti dalle disuguaglianze sociali, ascrivibili non alla differenza dei meriti bensì all'ingiusta distribuzione del potere e della ricchezza, lo porterà a farsi paladino dei poveri, dei deboli, degli oppressi, a coniugare la benevolenza con la giustizia e, perciò, ad estendere l'amore di sé a tutta l'umanità, attingendo così i vertici della virtù. Quando Emilio sarà alfine diventato virtuoso, il patto educativo potrà considerarsi concluso. D'ora in poi egli, pur vivendo tra gli uomini, si lascerà guidare esclusivamente dal suo cuore e dalla sua ragione perché ha scoperto

«il suo vero interesse ad essere buono, a fare il bene lontano dagli sguardi degli uomini e senza esserci costretto dalle leggi, ad essere giusto davanti a Dio, ad adempiere il suo dovere, anche a costo della vita, e a portare nel cuore la virtù, non solo per amore dell'ordine, al quale ciascuno preferisce l'amore di sé, ma anche per amore dell'Autore del suo essere, amore che si confonde con lo stesso amore di sé, per godere infine la felicità durevole che la tranquillità della buona coscienza e la contemplazione dell'Essere supremo gli promettono nell'altra vita, dopo aver ben impiegato questa»⁶⁰.

La conclusione del patto educativo coincide con la perfezione del patto amicale; se, infatti, Emilio non ha più bisogno di un maestro, avrà sempre bisogno di un amico leale e sicuro al quale confidarsi e nel quale cercare conforto, consiglio, soccorso nei momenti più difficili della vita. Egli, pur proclamandosi ancora discepolo di colui che l'ha aiutato a diventare uomo, vorrà essere trattato da eguale. Il vero maestro, da parte sua, si asterrà dal far pesare, come un debito che deve essere pagato, la gratitudine del discepolo per l'educazione ricevuta. All'educazione autoritaria e mercenaria Rousseau dedica una delle pagine più forti dell'*Emilio*:

«Se esigete dall'allievo obbedienza in cambio delle cure che gli avete dedicato crederà che l'abbiate preso in trappola: dirà a se stesso che, fingendo di fargli cosa grata, avete preteso gravarlo di un debito e di vincolarlo con un contratto al quale non ha dato il suo consenso... *L'ingratitudine sarebbe più rara se i benefici ad usura fossero meno noti. Si ama colui che ci fa del bene; è un sentimento così naturale! L'ingratitudine non è nel cuore dell'uomo, ma l'interesse c'è: vi sono meno beneficiati ingrati che benefattori interessati.* Se mi vendete i vostri doni,

⁶⁰ Ivi, O. C., IV, p. 639; tr. it.: Roggerone, pp. 419-420.

mercanteggerò sul prezzo; ma se fingete di donare per vendere poi a quanto vi pare, commettete una frode: è l'essere gratuiti che li rende inestimabili. Il cuore non riceve leggi che da se stesso; se lo si vuole incatenare lo si svincola; lo si incatena lasciandolo libero... Se dunque la riconoscenza è un sentimento naturale, e se non ne distruggete l'effetto per colpa vostra, siate certo che il vostro allievo, cominciando a scorgere il valore delle vostre cure, sarà sensibile ad esse, purché non ne abbiate stabilito voi stesso il prezzo, e vi daranno un'autorità tale nel suo cuore che nulla potrà distruggere. Ma prima di esservi accertato bene di questo vantaggio, badate a non togliervelo avanzando delle pretese nei suoi confronti. Farvi vanto con lui dei vostri servigi significa renderglieli intollerabili; dimenticarvene significa farglieli ricordare»⁶¹.

Ma, soprattutto, l'educatore dovrà astenersi da ogni intervento tendente a limitare la libertà o a sminuire la dignità dei loro discepoli. Ai maestri che non sono disposti a rinunciare ad esercitare il loro dominio sull'ex-allievo, pur essendo questi diventato maturo, Rousseau rivolge il severo monito:

*«Egli è ancora il vostro discepolo, ma non è più il vostro allievo. È il vostro amico, è un uomo, trattatelo ormai come tale»*⁶².

Per concludere, si può affermare che, per Rousseau, l'educazione all'amicizia mediante l'amicizia è come un ponte gettato sulle acque inquinate del fiume della storia per consentire il passaggio, evitando i rischi della contaminazione, dall'uomo naturale all'uomo morale e sociale. Se tale educazione tendente a formare l'«uomo nuovo», nei tempi brevi, potrà garantire la salvezza personale di fronte alla corruzione dei costumi e alla alienazione nel conformismo sociale, nei tempi lunghi potrà costituire la premessa e la promessa per l'avvento di un'umanità rigenerata, in quanto fondata sulla trasparenza delle coscienze, sulla convivialità, sulla libertà individuale e sulla giustizia sociale.

⁶¹ Ivi, O. C., IV, pp. 521-522; tr. it.: Roggerone, pp. 299-300.

⁶² Ivi, O. C., IV, p. 636; tr. it.: Roggerone, p. 422.

LIBERTÀ ED EDUCAZIONE OGGI

Giovanni Massaro

Sono molte le storie della libertà che si potrebbero scrivere, ciascuna con il suo corredo di esemplificazioni storiche, di riferimenti filosofici, di citazioni letterarie. Quello di libertà, infatti, è un concetto-base, un'istanza-limite e non un teorema con principi e dimostrazioni assolutamente autoevidenti, per cui presenta un carattere problematico nel senso che non rappresenta qualcosa di indiscusso, condiviso, scontato, offrendosi invece come campo di riflessione che può essere diversamente interpretato, determinato, definito.

Ne consegue che riflettere sulla libertà è un'esigenza continua che diventa un'impellente necessità di fronte alla constatazione del dispiegarsi ai nostri giorni di processi sociali, esistenziali, culturali apparentemente orientati a espandere gli ambiti storici del suo dispiegarsi, ma in realtà spesso tendenti a banalizzare, erodere, contrarre il senso stesso della libertà.

Il titolo suindicato intende sottolineare che ci troviamo di fronte alla più drammatica crisi della libertà, la cui gravità purtroppo sfugge a troppi studiosi, con conseguenze che in tanta misura sfibrano anche la più velleitaria pedagogia della libertà.

Considerato che quest'ultima rappresenta una categoria dello spirito umano tendente a costituirsi come struttura più o meno profonda dell'azione dell'uomo, preferiamo riconoscere la storia della libertà fino ad oggi fondamentalmente come crescente, per quanto discontinua, incerta e contraddittoria scoperta e affermazione che l'uomo fa di sé come realtà valoriale.

Si tratta di un lungo processo che si attiva nella profondità dei millenni, nelle infinite situazioni delle più diverse civiltà di cui non avremo mai

una puntuale documentazione, e che presenta come segno piú evidente il senso di una libertà come atto piú o meno consapevole, piú o meno ripetuto, conflittuale, lacerante, oppositivo nei confronti di strutture e organizzazioni tribali, etniche, militari, sociali, religiose di tipo organico, totalizzante, assorbente. In tali ordini l'individuo non si coglieva come un intero, ma sempre come parte di un tutto che lo sovrastava (tribù, setta, famiglia, ecc.), in altre parole si riconosceva e si accettava come ente «parziale», e quindi come ente «eccentrico» che ha il centro di sé al di fuori di sé stesso, propriamente in quel tutto di cui è parte o al quale è sottomesso, per cui la storia della libertà si è scritta con tutti gli atti attraverso i quali gli individui hanno attuato nelle piú diverse forme un processo di separazione dal potere assorbente nella direzione di un'affermazione di sé come realtà individuali sempre piú autonome.

Un tale processo di separazione/affermazione dell'individuo/gruppo rispetto al potere etnico, politico, religioso, militare non si sarebbe verificato senza il concretarsi di altre forme, mai databili e puntualmente definibili, di libertà/liberazioni sul piano psicologico, intellettuale, culturale nei confronti delle forme di meccanicismo, determinismo, fatalismo, misticismo, fanatismo, naturalismo che impregnavano in modi e misure diversissime le varie concezioni della vita.

Questo perché il respiro della libertà è contemporaneamente, anche se non sincronicamente, d'ordine sociale e antropologico in una prospettiva di carattere etico. Non a caso la libertà trova i suoi piú significativi momenti di impostazione nel pensiero greco (la libertà del cittadino) e nel messaggio cristiano (la libertà dell'uomo) perché promossa in un quadro di valori «forti» quali democrazia, giustizia, ecc. nel primo, fratellanza, amore, uguaglianza, ecc. nel secondo.

Nella storia ritroviamo piú evidenti i segnali di capitalizzazione sociale della libertà nella ricerca da parte di quest'ultima di garanzie giuridico-istituzionali nel rapporto cittadino-stato, con una tendenza da parte di una miope storiografia ideologica a enfatizzare quasi esclusivamente la problematica politica e istituzionale della libertà rispetto a quella etico-antropologica, in cui ritrova invece i suoi autentici fondamenti lo stesso discorso educativo dell'uomo libero.

La libertà giuridica, infatti, costituisce una potenzialità razionale che si traduce in attuosità significativa solo attraverso processi educativi: ha

poco senso, ad esempio, la libertà di parola se non si promuove la formazione di un pensiero bisognoso di esprimersi. Le garanzie giuridico-istituzionali ineriscono alle libertà (di associazione, stampa, religione, ecc.) nel salvaguardare l'indipendenza del soggetto dalle determinazioni di forza esterne, ma non le assumono in ordine alla consistenza e alla positività dei contenuti, in ordine cioè ad una reale crescente capacità di autodeterminazione della persona.

La civiltà del diritto non basta a se stessa se non assume consapevolmente e pienamente il problema di un'educazione promotrice di un esercizio sempre più ampio della libertà, se non riconosce che quest'ultima non è interamente istituzionalizzabile perché è nel dinamismo della libertà il dinamismo delle istituzioni: è essa a creare, promuovere nuove esigenze, nuovi bisogni, nuovi problemi che il diritto deve assumere e razionalizzare con un cambiamento delle norme giuridiche.

Ai nostri giorni si avverte la difficoltà a dinamizzare il quadro giuridico-legislativo per renderlo capace di sorreggere il complesso dinamismo della libertà sul piano sociale, culturale, educativo. In una società che moltiplica e rende sempre più diffusi i processi decisionali con una contemporanea caduta di ogni modulo di costume e tradizione, cioè di ogni impostazione etico-socio-razionale generalmente condivisa, l'individuo ritrova oggi sempre più la propria esistenza come un campo aperto in cui esprimere la «libertà di...». Quest'ultima tende ormai ad assolutizzarsi come prospettiva di possibilità con scelte legittimate ad andare in tutte le direzioni, con l'accettazione di una conflittualità esistenziale, i cui costi umani sono pagati dai più deboli, dai più svantaggiati.

È la libertà che si pone come principio supremo e sacralizza tutto ciò che viene riferito all'individuo, che rifiuta ogni limite o comunque ogni riferimento esterno e si sintonizza sulle particolari esigenze dell'ego, nell'incapacità di cogliere, sentire, riconoscere quell'universale che la lega alla dignità e alla valorialità dell'essere personale.

L'azione umana, invece, acquista propriamente la connotazione di azione libera quando si dispiega non tanto al servizio di aspetti parziali di esigenze particolari in cui si è contratto l'essere personale, quanto, e qui la magistralità delle tesi di Corallo è esemplare, nel rispetto di tutta la realtà personale. Per questo la libertà non può non essere intrinsecamente connessa alla responsabilità, cioè a una capacità di risposta a se

stessi in nome dell'umanità di cui si è titolari: libertà è agire da uomo, scegliersi come uomo, rispondere come uomo.

Chi cerca di essere libero lo è autenticamente se muove dalla sollecitazione profonda della radice ontologico-metafisica dell'essere personale (anche se non lo sa o non è disposto a riconoscerlo), cogliendosi come soggetto che aspira ad affermarsi, a valorizzarsi. Infatti la persona nel tempo crea non il suo essere, ma i modi manifestativi e realizzativi della sua umanità. Così, attraverso le più ampie e diversificate forme di libertà, la storia dell'individuo diventa sempre più storia personale, cioè storia il cui protagonista non è intercambiabile con altri. La libertà è pertanto espressione di una coscienza e di una spiritualità sempre più autocentrate, che contrastano nei limiti del possibile il lasciarsi vivere per cercare di scegliersi di vivere in funzione di fini e valori. Essa è in tal senso introduzione volta per volta in ciò che è vitalistico, meccanicistico, passivo di una rottura per mezzo di un dato superiore, appunto un fine, un obiettivo, un valore scelto.

Tutto ciò rende la libertà qualcosa di non gratuito, facile, immediatistico, spontaneistico proprio perché essa implica l'introduzione nella vita della persona di una dimensione autonormativa, quale quella di espandere l'universo personale.

La libertà, oltrepassando la pura possibilità di scelta, ha quindi sempre bisogno di una ragione della scelta reale, una ragione che non può essere casuale o causale, ma deve essere finalistica, poiché l'atto di libertà si qualifica rispetto agli altri atti dell'uomo perché esprime una forma di affermatività, proattività soggettiva.

La scelta si esplica come causale quando il soggetto si trova a dover decidere fra oggetti che rientrano in un solo quadro valoriale, ad esempio quello economico. Non c'è libertà quando si sceglie tra due regali sulla base del solo valore economico. Lo spazio della libertà si dispiega allorquando si tratta di scegliere tra valori eterogenei, ad esempio economici, morali, estetici: scegliere un regalo che sia testimonianza di gusto personale, che attesti il rispetto della personalità dell'altro, e così via. In una situazione così concreta l'atto di libertà si ritrova rapportato a più parametri, per cui la scelta si imposta proprio come decisione relativa al parametro da privilegiare in relazione agli altri, nella consapevolezza che si risponde non solo di ciò che si sceglie, ma anche di ciò che non si sce-

glie, di ciò che si rifiuta nell'alternativa. Infatti ogni atto libero si presenta sempre come un atto che si riporta all'interno di limiti, che persegue un principio ma non ne attua degli altri, secondo una giusta considerazione già avanzata da S. Tommaso secondo cui ogni bene finito è insieme un non bene. Non c'è libertà quando il bene considerato viene assolutizzato sul piano psicomentale: in tal caso, non è l'uomo a scegliere l'oggetto, ma è l'oggetto a farsi scegliere dall'individuo.

Per questo la libertà si collega sempre alla ragionevolezza, alla consapevolezza, alla responsabilità, all'amore, alla ricerca di senso della vita. La libertà, allora, si muove autenticandosi quando si raccorda al dover essere, all'esigenza dell'uomo di esprimersi in quanto uomo alla luce di istanze affermative della propria specificità personale. Gli atti di libertà rendono in tal senso la persona protagonista reale, e non apparente, della sua vita, laddove vivere da protagonista non significa vivere da eroi.

Se libertà vuol dire possibilità di autodeterminazione, essa non si attua se non all'interno di una condizione di autocoscienza, per cui l'atto di libertà, pur concretizzandosi nel rapporto io-mondo, ha bisogno di ancoraggi interiori, si imposta in una sede che non è immediatamente quella dell'esteriorità, del comportamento, ma è propriamente la profondità spirituale della persona, là dove quest'ultima può cogliersi, percepirsi nella sua unità/totalità per decidere di tutta se stessa, prima di proiettarsi verso l'atto di volontà e l'azione. In questo senso ogni atto di libertà è segno di una nuova caratterizzazione personale, di una nuova determinazione esistenziale rispetto allo schematismo esistenziale precedentemente attuato.

A ragione Mounier afferma che concentrare l'attenzione per la libertà esclusivamente sulla facoltà di scelta, significa toglierle la sua forza e renderla sostanzialmente impotente alla scelta stessa per mancanza di slancio adeguato, significa ancora mantenere quel culto dell'astensione o dell'instabilità che è il male spirituale della cultura del nostro tempo. Ridurla alla sola conquista dell'autonomia, significa incoraggiare quella tendenza dell'individuo a chiudersi in se stesso, laddove il movimento della libertà è anche movimento di apertura, disponibilità, compenetrazione, in definitiva di adesione: la libertà, superando la mera esigenza di rottura e di sottrazione a vincoli e condizionamenti, non isola, ma unisce, non fonda l'anarchia (come nel paradosso della libertà illustrato da

Platone nella *Repubblica*), ma è, nel significato originale del termine, religione. L'atto di libertà fonda contemporaneamente la relazionalità interna dell'io con la propria dignità, valorialità, potenzialità umana, e la relazionalità esterna con la dignità, valorialità, realtà umana degli altri.

La libertà, quindi, non è semplice movimento esistenziale, ma è sempre, pur con le più diverse sfumature e intensità, movimento finalizzato, direzionato che pone l'io in relazione con se stesso e con gli altri attraverso una mediazione di valori, poiché solo questi ultimi nell'essere appellanti specificano la libertà come processo mai concluso definitivamente, mai cristallizzabile in forme e modi routinari, anche se l'uomo libero è condannato a contraddirsi nel tempo nel senso che deve reimpostare continuamente il proprio modo di essere libero poiché cambiano i contesti esistenziali e culturali, si approfondiscono le interpretazioni concettuali dei valori, e così via.

Il rapporto con i valori fa sì che la libertà non si attesti ai livelli più bassi, quelli che la connotano come semplice superamento di vincoli e pressioni sulla base di una semplice reattività psicomentale perché in tal caso rischia di restare paradossalmente subalterna nei confronti di ciò che velleitariamente cerca di combattere o rifiutare. La libertà/rifiuto che vuol annullare ciò a cui si oppone, in genere resta collegata a quest'ultimo in quanto si nutre di negazione e non riesce ad avere un respiro propositivo: la libertà si consuma allora come spirito antagonistico che vive fin quando ha vita ciò a cui si oppone. Ogni volta che la libertà è promossa da una mentalità termostatica, finisce per essere scarsamente affidabile, fortemente precaria, sempre oscillante in una indifferenza verso la direzione da assumere.

Si tratta di una situazione sempre più diffusa ai giorni nostri e che trova il suo punto cruciale nella caduta di ogni principio orientativo «forte», ideologico, religioso, etico che sia. L'elevazione, il movimento qualitativo, il progresso della vita umana, invece, sono garantiti dalla accettazione del senso dualistico della condizione dell'uomo, quel senso esprimendosi nei binomi essere/dover essere, realtà/idealità, fatto/valore e fondante la tensione di verticalizzazione, appunto di elevazione della vita.

Di qui il senso di un'educazione alla libertà che va fondata sulla promozione di un'affettività sempre più matura nei confronti di se stessi, di

una disponibilità amorevole verso i valori, di una esperienza consapevole della dignità altrui, di una coscienza rettamente sensibile ad un'auto-normatività, e così via.

Troppa cultura oggi, appiattendolo la razionalità umana sul modello della razionalità scientifico-tecnologica, rifiuta ogni concezione dualistica introducendo quello che può essere definito una visione monistica ancorata alla fattualità, alla concretezza del dato oggettivo. La libertà, conseguentemente, non ha più il segno dell'impegno, della tensività, dello sforzo, del rischio, della responsabilità, ma piuttosto presenta la caratteristica dell'immediatezza, della spontaneità, dell'edonistico.

Ideali, principi, valori sono accantonati da molti come residuo di una razionalità ormai superata, per cui alla profondità dei rapporti asimmetrici verità/falsità, interesse/disinteresse, responsabilità/irresponsabilità, impegno/disimpegno, ecc., viene prospettata una orizzontalità riasorbente i poli positivi di tali coppie di termini e prospettante quelli negativi in elementi di positività alternativa. Così la falsità diventa verità diversa, il disinteresse diventa interesse diverso, ecc.

Questo significa che ogni affermazione, ogni scelta può essere seguita immediatamente da un'affermazione, da una scelta contraria ugualmente accettata come vera, valida. Tutto diventa accettabile in una luce di testimonianza qualunquistica di sé poiché la vita risulta così sintonizzata su una epistemologia che non presenta certezze. La fecondità del relativo garantirebbe la fecondità della vita, produrrebbe la libertà.

Si tratta di una libertà che non media più fatto e valore e quindi non ha bisogno di collegarsi a una condizione umana esprimente soggettività, coscienza, senso etico, perché si raccorda sempre più solo con la pulsione, l'istintività, la spontaneità, il desiderio, la vitalità pura.

Ma pulsioni, istinti, spontaneità, desideri hanno la loro sede nella dimensione corporea dell'individuo per cui la libertà troverebbe in definitiva il suo centro propulsore nel corpo.

Pedagogicamente viene così svuotata l'istanza di un'educazione della libertà poiché quest'ultima costituirebbe un dinamismo autopropulsivo, una espansività bio-psico-corporea che non rifiuta formalmente un rapporto con la morale purché sia, come voleva Camus, senza obbligo e senza sanzione. È una libertà alquanto impregnata di edonismo, vissuta

come sottrazione crescente nei confronti di ciò che è avvertito come obbligante o limitante, protesa verso forme di incondizionatezza espressiva. La libertà appare così sempre meno un problema perché è sempre meno considerata un bene da conquistare sul piano della razionalità, dell'affettività, dell'emotività, ecc.

Indubbiamente la libertà è collegata anche al mondo dei desideri, degli slanci pulsionali, delle tensioni edonistiche, ma non si può non considerare questo un livello compressivo della stessa libertà che in tal caso nel rapporto col mondo finisce col ricercare essenzialmente strumenti, mezzi in altre parole solo risposte da un mondo considerato come catalogo, come un grande mercato. È una libertà che prende, ma che non offre quasi nulla. Su una simile libertà si costruisce ben poco sul piano sociale, politico, comunitario, in quanto si dispiega come libertà della *solitarietà* piuttosto che come libertà della *solidarietà*.

Ai nostri giorni, quindi, c'è una libertà che elabora sempre meno cultura, politica perché in realtà troppa cultura e troppa politica promuovono sempre meno una tale libertà, proprio perché vengono meno allo spirito di servizio nei confronti della persona, collocandosi invece in senso autofinalizzato con la preoccupazione di ottenere quel «consenso», spacciato come condizione fortemente positiva di stabilizzazione della vita e in genere dimostratosi invece come condizione di caduta di ogni dialettica, di ogni impegno, sì da amministrare meglio le coscienze.

La libertà è sempre disorientata dalla caduta di senso di progettualità nella comunità: in tale situazione la persona avverte diffusamente una sensazione di abbandono, un bisogno di autoaffidamento che solo apparentemente ha il sapore di una crescita di libertà, ma che tale non è poiché non c'è sviluppo di libertà senza un crescente rapporto col mondo, senza una sempre più ampia condizione di reciprocità con gli altri, senza l'assunzione di una corresponsabilità della vita.

In un periodo di crisi di tante identità collettive (v. lo sgretolarsi delle tradizionali classi sociali), in cui la libertà trovava il proprio respiro anche in relazione al principio di appartenenza, sarebbe necessario trovare i fondamenti di una nuova condizione socio-comunitaria al di là di ogni vuota e deformante esigenza di «consenso» partitico-politico, laddove si assiste invece ad uno sgretolarsi del tessuto sociale per mancanza di principi e valori di autentica promozione del rapporto persona-comunità, per

cui la libertà viene colta e vissuta troppo spesso come ritiro su se stessi, come difesa e garantismo di un individualismo con cui il soggetto reagisce alle difficoltà di rapporto rinnovato col mondo, all'esplosione d'interazione dei sistemi (micro e macro) sociali.

Disancorata in larga misura dai valori, la libertà risulta ulteriormente debilitata dai processi di frammentazione, segmentazione culturale dispiegantesi nella nostra società, laddove la condizione di «villaggio globale» in cui la condizione umana si va dispiegando esige che la persona elabori teorie globali della vita, abbia sempre più sviluppata l'esigenza di riportare conoscenze e dati particolari, quali vengono rapsodicamente e discontinuamente raccolti, in quadri conoscitivi e interpretativi della realtà complessi, tenda a cogliere i presupposti logico-causali dei fatti sì da liberarsi da persistenti forme di fatalismo, miracolismo, dogmatismo, ma senta come imprescindibile anche l'esigenza di pensare con una razionalità etico-finalistica, senza la quale le scelte restano troppo fortemente scandite dal gioco delle situazioni.

La libertà, ripetiamo, si qualifica sul piano dell'autenticità umana quando pur non prescindendo da condizioni, limiti, fatti, introduce un punto di rottura nei confronti della loro forza impositiva con il passaggio da «scegliere fra cose» a «scegliere se stessi in rapporto alle cose». La libertà è, in definitiva, il problema stesso di una condizione esistenziale e spirituale sempre più umana, tale cioè da consentire all'uomo di porre in atto progetti di vita personale in modo più consapevole, utilizzando il proprio potenziale di doti e capacità, di attuare un'esistenza che possa portare sempre più i segni dell'inventiva e della creatività.

Quanta pochezza, allora, nelle concezioni vitalistiche della libertà disposte a sacrificare tutto ciò che non ha il segno della gratuità, dell'immediatezza, dell'incondizionatezza e quanta difficoltà incontra invece un impegno educativo che intenda promuovere una diversa condizione di libertà della persona oggi.

Se la libertà deve essere la condizione positiva e valoriale attraverso cui l'uomo esprime, afferma ed espande il proprio universo personale, ogni coerente impegno educativo deve muovere dal riconoscimento della radice ontologico-metafisica che essa presenta, cioè dal riconoscimento che essa nasce da un moto profondo del nostro essere, per poi individuare condizioni, problemi, modi attraverso i quali tradurre questo «mo-

tus» in intenzione, volontà, capacità di scelta e di azione, tenendo conto che la libertà ha una misura squisitamente personale, è cioè sempre libertà di qualcuno all'interno dello specifico contesto umano e oggettuale in cui questi si ritrova.

La libertà, pertanto, non è una condizione che si eredita: si riceve la possibilità ontologica e si può ritrovare la garanzia giuridica di essere libero, ma si deve conquistare la disponibilità cosciente, intenzionale nei confronti di tale possibilità, e quindi dare ad essa progressivamente contenuti, attuosità, forme. Ogni nuovo livello, ogni nuova capacità di libertà si costruisce pertanto a partire da un livello o una capacità precedente e la garanzia della libertà ulteriore è perciò la pratica della libertà.

Non esiste, quindi, una rendita parassitaria di quest'ultima: sul piano della vita personale essa è una condizione che può svilupparsi così come può indebolirsi, inaridirsi, spegnersi. Non esiste un decalogo d'esercizio della libertà, ma è indubbio che sul piano educativo si promuove la libertà della persona ogni volta che le si consente di ampliare la conoscenza oggettiva dei fatti, di sviluppare una mentalità ermeneutica ribaltatrice di dogmatismi e pregiudizi, di cogliere la realtà sempre da un punto di vista superiore che consenta di mettere insieme, senza confonderli, giudizio di fatto e giudizi di valore, principi e significati, di avere esperienze umane sempre più allargate proprio perché l'esemplarità resta una modalità educativa privilegiata, anzi insostituibile, nella formazione della coscienza libera, di maturare un sempre più equilibrato rapporto affettivo con se stesso, di esercitare a livelli crescenti i poteri di decisionalità e di scelta, di amare la vita con un interesse profondo per tutti i suoi aspetti poiché emerge sempre più come lo stesso degrado ecologico sia determinante per ogni forma di libertà umana, di esperire come la propria libertà sia massimizzata dalla libertà altrui, ecc.

Tutte queste istanze educative costituiscono un impegno formativo di difficile attuazione ai nostri giorni non certo perché non vi sia una crescente aspirazione alla libertà, quanto perché essa viene assolutizzata sul piano formale senza essere posta in relazione con quel quadro di regolatori sociali valoriali (giustizia, responsabilità, solidarietà, amore, cultura, ecc.) che la renderebbero una condizione attiva, produttiva, costruttiva.

Invece tendono a prevalere i processi di riduzionismo problematico che promuovono una libertà più individualistica, più privatistica, una li-

bertà della marginalità piú che della centralità della persona nella società, una libertà che non ha principi e valori «forti» da servire poiché troppa pseudocultura tenta di svuotare con la stessa delicatezza della dinamite ogni senso finalistico della vita, ogni matrice e fondamento valoriale (religioso e non), una libertà che si riconosce essenzialmente come dinamismo psicofisico (viaggiare, provare nuove sensazioni, avere nuove esperienze, esperire nuovi piaceri, ecc.), ma che non coinvolge adeguatamente le profondità della coscienza, non impegna, non costa nulla soprattutto sul versante della sua conquista, promettendo invece tutto o quasi.

QUALE EUROPA PER I GIOVANI DEL 2000?

Luisa Santelli Beccegato

1. Prevedere e innovare. La priorità di un progetto politico

Poco più di una decina d'anni ci separano dal 2000. Un tempo abbastanza lungo se lo consideriamo riferito al privato, alla nostra vita individuale: in un simile periodo possiamo trovare o perdere il lavoro, cambiare città, innamorarci, sposarci, vivere o morire. Ma anche senza necessariamente assumere la lezione bergsoniana dobbiamo avvertire la relatività della dimensione tempo. Se una decina d'anni possono essere considerati molti nel tempo privato, possono divenire pochi nel tempo pubblico: possono essere un periodo breve se li riferiamo alla politica, soprattutto ad una politica democratica che si costruisce sulla ricerca del consenso e sulle necessarie mediazioni.

Esempi al riguardo a livello sia nazionale, sia internazionale sono numerosi: l'intesa sui curricoli universitari per la formazione dei docenti di ogni ordine scolastico, voluti da D.P.R. 419 del 1974, è ancora lontana dal definirsi; la riforma della secondaria superiore che viene ancora rinviata ha dietro di sé decenni di dibattiti e di proposte; commissioni del Parlamento europeo lavorano dal 1962 sull'omologazione dei profili professionali e fino ad ora hanno presentato solo parziali proposte.

Inoltre gli studi di macro-sociologia e di sociologia politica mettono in evidenza come esista un pericoloso effetto «trascinamento» delle procedure già adottate nei confronti dei problemi emergenti, cosicché si rischia di dare - formalmente in maniera velata, in maniera più dichiarata nelle operazioni concrete - vecchie risposte a nuovi problemi. Il cambiamento risulta in tal modo lento e di difficile attuazione.

Non voglio però affatto dire con questo che fra una decina d'anni le cose potranno essere sostanzialmente simili alle attuali. La nostra epoca ha come carattere distintivo la forte accelerazione delle scoperte e delle applicazioni tecnologiche: le scoperte del transistor e del laser, le tecniche della micro e della optoelettronica incidono notevolmente in ambito non solo produttivo, ma più ampiamente sociale comportando notevoli modifiche di tipo economico e culturale.

I cambiamenti significativi che avvengono durante la vita di un uomo nell'attuale società, e maggiormente in quella del futuro anche immediato, si vanno progressivamente infittendo e ciò si pone come motivo di acuta insicurezza e di diffusa ansietà.

La società dei microprocessori, la cui scoperta come importanza per le vaste ripercussioni sociali viene paragonata a quella della ruota e del fuoco, sarà profondamente diversa dall'attuale per quanto riguarda non solo il versante professionale, ma anche quello dei processi mentali e cognitivi per gli effetti ampiamente culturali ed educativi che ne conseguiranno. Fino al 2000, secondo il programma «Forecasting and Assessment on Science and Technology» della Commissione della Comunità Economica Europea, le innovazioni tecnologiche comporteranno in particolare un'evoluzione della domanda del mercato che interesserà circa il 30% dell'insieme delle attività dell'economia comunitaria.

Alcune aree di attività presenteranno processi di «crescita senza occupazione» convertendo al loro interno le modalità di produzione, altre vedranno la creazione di imprese con nuove competenze per quanto riguarda la cosiddetta «industria informazionale». Informatica, robotica, automazione d'ufficio, produzione di sistemi specializzati: in tutti questi settori le previsioni di massima ritengono che il mercato decuplicherà nell'arco dei prossimi quindici anni.

Cambiamenti delle attività economiche, sviluppo di nuove imprese, modificazioni nelle strutture occupazionali, incidenza sui processi cognitivi e nelle dinamiche sociali. Tutto questo è già cominciato ed è presumibile pensare che esploderà nei prossimi dieci, quindici anni: la società del prossimo futuro è la società del software inteso come conoscenza e servizi intellettuali, come prodotto dell'intelligenza dell'uomo. La società del 2000 è la società dell'informazione: le reti di diffusione - per mezzo del lancio dei satelliti per telecomunicazioni e per TV diretta -, i siste-

mi per il trattamento e la riproduzione dei messaggi diverranno sempre più sofisticati ed economici facilitando enormemente l'accesso alle informazioni.

E tutto questo si traduce con evidenza in problemi economici, ma anche formativi e culturali. Oggi però si continua a lavorare più nel versante del perfezionamento tecnico dell'innovazione che su quello della loro utilizzazione, continua ad essere preminente l'obiettivo di mercato sul bisogno sociale, l'attenzione al profitto più che alla formazione. Se questa tendenza non verrà corretta il bagno di immagini in cui sempre più ci si troverà immersi avrà probabilmente prevalenti valenze negative in termini di frantumazione delle conoscenze, disorientamento, confusione mentale, passivizzazione.

È necessario mettere la «macchina informazionale» al servizio di una crescita democratica, sfruttare le possibilità di socializzazione di modelli, di stimolazione cognitiva, di potenziamento di interessi che si ritrovano all'interno delle nuove tecnologie.

Le scelte nelle direzioni di impiego di queste tecnologie influenzano gli effetti sulla cultura; i rischi della standardizzazione culturale vanno neutralizzati con lo sviluppo e la diversificazione delle occasioni, con la creazione di condizioni alternative, soprattutto con una organizzazione del sistema formativo e scolastico che raggiunga i necessari livelli di efficienza e di funzionalità. A seconda delle direzioni di impiego delle nuove tecnologie, queste possono contribuire all'aumento o alla diminuzione delle disuguaglianze sociali. In questo senso prioritario diviene allora il *progetto umano* della società che noi dobbiamo saper elaborare.

Se abbandonato a se stesso lo sviluppo veloce della tecnologia porterà - secondo le valutazioni di alcuni studiosi come Jeremy Rifkin - verso una società ultraspecializzata dove l'aumento della burocrazia si affiancherà alla perdita di individualità, le differenze tra chi ha e chi non ha in termini culturali ed economici aumenteranno e ciò comporterà un incremento di vulnerabilità dell'intero sistema¹.

¹ J. RIFKIN, *Entropia*, trad. it., Milano, Mondadori, 1982, p. 12.

È per questo che l'impegno d'un progetto politico ed educativo che sappia comprendere e governare lo sviluppo tecnologico è più che mai necessario per ogni Paese e per l'Europa nel suo complesso.

Non si tratta allora di fare solo uno sforzo previsionale per immaginare un avvenire che arriverà immancabilmente, si tratta invece di preparare le grandi linee di un disegno che consenta ad ogni individuo di far fronte all'incertezza del proprio avvenire, si tratta di offrire ad ognuno le occasioni giuste per consentirgli di affrontare il futuro attraverso l'uso motivato e finalizzato della propria esistenza.

Comprendere le linee di tendenza attualmente rilevabili è solo una parte del problema, la stessa sopravvivenza del sistema europeo è affidata alla capacità di innestare queste dinamiche in un impegno costruttivo, è affidata al consolidamento di una volontà comune di migliorare in termini diffusivi e generali la qualità della vita.

Sarebbe ben poca cosa se l'Europa del 2000 si riducesse a presentare un aumento quantitativo di calcolatori elettronici o di infrastrutture di telecomunicazioni probabilmente acquistate in gran parte sul mercato americano e giapponese. La società dell'informazione, per essere veramente tale, deve sapersi configurare in termini di sviluppo e diffusione di dinamiche culturali che, nelle tecnologie, trovano il supporto per porsi in termini non solo più diffusi ma anche più approfonditi e responsabili.

Il progetto della Comunità Europea ha rappresentato, negli anni della sua fondazione, un grande sforzo etico e politico, la traduzione a livello economico può essere considerata la necessaria espressione di una gradualità di realizzazione. Oggi questo sforzo va ripreso nella sua più profonda autenticità. Ma oltre a questa dimensione che si rifà alla *qualità* del progetto Europa è necessario considerare che in un tempo di rapide comunicazioni, di scambi continui ogni Paese si trova inserito nel più ampio sistema internazionale. L'Europa è solo una porzione di mondo che non può essere considerata a sé stante.

Per le inter-relazioni fortissime esistenti a tutti i livelli, le possibilità e le condizioni di sviluppo dell'Europa richiedono d'essere considerate nel sistema mondiale. Per dirlo in termini matematici, se è necessario fare un'estrapolazione in funzione del tempo, e quindi di considerare sogget-

ti attivi le nuove generazioni rapidamente emergenti, è altrettanto necessario fare un'estensione in funzione dello spazio.

I grandi avvenimenti politici si ripercuotono, sia pure con diversa incidenza, sull'intero assetto planetario. Se l'Europa, come giustamente insiste il parlamento della comunità, deve parlare «con una sola voce», per meglio essere intesa dal resto del mondo, ciò che accade nel resto del mondo incide sulla dinamica europea. L'avvertenza chiara, da parte degli stessi parlamentari europei, del sistema di interconnessione è testimoniata peraltro da numerosi atti politici: la convenzione di Lomé che istituisce un'assemblea consultiva paritetica tra parlamentari europei e rappresentanti di 63 paesi dell'Africa, dei Caraibi e del Pacifico, ne è una espressione significativa. Questa convenzione, stipulata nel 1975, ripresa nella sua terza formulazione nel 1984, organizza una nuova cooperazione che riguarda 350 milioni di persone del terzo mondo per il prossimo quinquennio.

Non c'è alternativa a questa direzione di tendenza che cerca di promuovere la pace e l'intesa a livello mondiale. Già B. Russel precisava che le alternative nella nostra società sono radicali: o si vivrà la democrazia e la pace o non si vivrà affatto.

Ma il panorama internazionale, dal Libano all'Afganistan, ci ricorda drammaticamente come sia ancora gravemente precario ogni aspetto di normalizzazione e come sia lontanissimo il sogno di una unificazione di pace. La guerra purtroppo non è diventata per miracolo una parola che appartiene al passato.

Anche se in questi venticinque anni di lavoro della Comunità Europea sono state purtroppo numerose le occasioni perdute, ci sono peraltro molte possibilità da perlustrare e da far fruttare per dare consistenza e valore ad una presenza europea mediatrice di pace.

2. Comunità europea, Unione Europea, Europa delle Regioni. Per una cultura della solidarietà

Il futuro dell'Europa dipende dalla volontà dei suoi cittadini e, più propriamente, dall'accortezza e dalla capacità politica, che è sempre capacità di previsione e programmazione, dei suoi rappresentanti a livello nazionale e comunitario.

Ma è la «cultura diffusa» di un paese che sostiene le stesse determinazioni politiche e una cultura che esprima il sentimento di una comune appartenenza a livello europeo è ancora da costruire e ancora più lontano è un progetto di convivenza a livello planetario.

I tempi ormai sono maturi per avviare i giovani a possedere un linguaggio comune, per delineare un progetto di umana solidarietà e cercare di dar vita alla Comunità della seconda generazione, una Comunità che sia all'altezza dei difficili problemi che sono già del presente e che, più gravi ancora, saranno del prossimo futuro. Un'Europa della seconda generazione che sappia sviluppare e approfondire il disegno unitario dei suoi fondatori.

È necessario saper trovare nuove e più solide collaborazioni, in particolare nei settori trainanti e qualificanti la vita sociale. Da qui l'importanza di uno spazio europeo per la stessa ricerca scientifica e tecnologia, voluta dall'assemblea di Strasburgo, che metta fine ad una sterile concorrenza tra i Paesi membri in questo settore. Alcuni dati sono molto indicativi per avvertire quale sia la situazione attuale e la necessità di urgenti correttivi.

Nel settore delle tecnologie di punta, l'Europa, che nel 1963 si collocava nell'ambito dell'OCSE all'indice 100, nel 1984 si trovava all'indice 87. Negli stessi anni, il Giappone è passato dall'indice 72 al 137. Gli ostacoli amministrativi - definiti, dagli stessi parlamentari europei, di carattere feudale - hanno fatto fallire tentativi di cooperazione nel settore.

Alla ricerca è destinato solo il 2,5% del bilancio comunitario e tale somma non rappresenta che l'1,5% del totale degli stanziamenti pubbli-

ci previsti per questo settore negli Stati membri. Comunque alcuni progetti comuni esistono nel settore nucleare, aeronautico, aerospaziale e nel settore delle tecnologie dell'informazione. La decisione di finanziare con 1225 milioni d'ECU (oltre 1650 miliardi di lire) 8 programmi pluriennali di ricerca e di sviluppo (per il periodo 1985-1989, relativi alla fusione termonucleare, radio-protezione, residui radioattivi, biotecnologie, energie non nucleari, fusione termonucleare controllata, programma Brite, scambi tecnico-scientifici) conferma che la politica della ricerca sta ampliando i suoi orizzonti. Ma tutto questo rappresenta solo una piccola parte di un'intesa e di una collaborazione che va promossa su molteplici livelli. Ci si domanda se l'Europa riuscirà a liberarsi da quelle che Mitterrand ha chiamato le «scorie del passato», se saprà superare le resistenze, i perduranti egoismi nazionali per muovere verso il nuovo. La dinamica di sviluppo è quella che va dalla Comunità Europea all'Unione Europea e si articola, secondo le precisazioni formulate dalla presidenza italiana, 1) nell'ampliare l'orizzonte geografico; 2) potenziare le risorse finanziarie di cui effettivamente l'Europa potrà disporre; 3) approfondire e migliorare le condizioni d'un vero mercato interno; 4) cercare la convergenza economica-monetaria come fattore di crescita e di sviluppo dell'occupazione; 5) ma soprattutto nell'impegnarsi per la costruzione di una cultura comune e solidale.

Jacques Delors, attuale Presidente della Commissione europea, nella sua dichiarazione di intenti ha insistito sull'importanza di un «dialogo fiducioso», di non formulare promesse che non si mantengono, di assumere un accorto senso pragmatico e realistico evitando «di mascherare con l'intelligenza delle parole la vera densità dei problemi»².

I grandi obiettivi si raggiungono attraverso minuziose e pazienti tappe intermedie. Se la Comunità europea saprà esprimere la propria capacità d'azione nei confronti di obiettivi a breve termine, nel reperimento dei mezzi necessari al loro raggiungimento, sarà anche possibile pensare a più corposi progetti futuri. Solo i passi già compiuti nel consolidamento dell'attuale Comunità europea potranno rendere credibile la possibilità di andare più lontano verso l'Unione europea.

² J. DELORS, in «Comunità Europee», 1985, n. 3/4.

Altre iniziative si affiancano al progetto dell'Unione per cercare di delineare un possibile sviluppo degli anni a venire. Il 17.III.1985 si è tenuto a Lugano il secondo Convegno del Comitato d'iniziativa per la cooperazione tra le Regioni dell'arco alpino. Più di trecento delegati, provenienti dai Paesi disseminati lungo i 1200 km delle Alpi, da Marsiglia a Zagabria, una fascia che interessa 52 milioni di abitanti, hanno discusso su un'Europa delle Regioni nel tentativo di superare i limiti di cui l'Europa degli Stati è ancora portatrice. Un progetto audace di grande interesse culturale e politico e profondamente innovativo da cui potrebbe nascere un'Europa che cerca di allentare i blocchi attuali per elaborare un modello di convivenza e di collaborazione.

L'Europa ha bisogno di ritrovare il cammino dell'immaginazione e dell'inventiva: chi non ha niente da proporre non può che dipendere da scelte elaborate altrove.

La diffusione degli armamenti e l'organizzazione multinazionale dell'economia impediscono di pensare al futuro di una nazione senza innestarlo nel contesto mondiale. Oggi viviamo in un'era di interdipendenza e nessuno si potrà salvare a scapito dell'altro. È stato calcolato che uno svizzero consuma nella sua vita quanto 40 somali. E questo è solo uno dei tanti possibili esempi delle differenze abissali nelle qualità della vita nel tempo attuale. Ci stiamo muovendo secondo quello che biologi ed ecologi quali Commoner, Kohl, Tiezzi chiamano il «*modello dello spreco*»³.

L'Europa non può gestire i propri problemi se non collegandosi alla questione globale della produzione e della distribuzione delle risorse materiali e immateriali a livello planetario e questo richiede una capacità propositiva che si costruisce su una nuova cultura di solidarietà.

Oggi l'etica si salda con la scienza e la ricerca scientifica sollecita nuove e vitali collaborazioni.

L'attenzione e il rispetto dell'altro, il rifiuto della prevaricazione, scelte esistenziali tese al miglioramento della qualità della vita comune sono oggi esigenze che emergono non più soltanto dal discorso filosofico e socio-pedagogico, ma dalla ricerca biologica, ecologica, energetica. Questa

³ E. TIEZZI, *Tempi storici, tempi biologici*, Milano, Garzanti, 1984, p. 99.

prospettiva, non più condotta su piani esortativi, esposta alla facile critica di impianto ideologico o di superficiale retorica, questa prospettiva è resa corposa e solida dalle argomentazioni scientifiche e configura obblighi precisi e inderogabili.

Il rispetto per le nuove generazioni richiede alle generazioni attuali, a chi ha le maggiori responsabilità del vivere collettivo un impegno vigoroso e uno sforzo mirato: quello di elaborare una coscienza sociale che non può essere la semplice sommatoria di una redistribuzione del reddito con uno sviluppo tecnologico, ma la progettazione di un sistema in cui eguaglianza delle opportunità, ripartizione equilibrata delle risorse, la divisione del lavoro trovino nuovi e più funzionali equilibri.

Alla complessità dei problemi da affrontare si aggiunge la debole capacità previsionale di ogni singolo componente del sistema Europa e la stessa incerta incontrollabilità dei processi innescati: tutto ciò porta verso un «futuro imperfetto» in cui disagi, insufficienze, squilibri metteranno a repentaglio la possibilità di vivere con sicurezza e con soddisfazione. Non servono più gli schemi attuali: «per capire dove siamo e dove andiamo bisogna considerare insieme problemi di paura, problemi di significato dei valori, problemi profondamente immateriali con drammatici problemi materiali (fame, disoccupazione)»⁴.

È per questo che «dobbiamo imparare a non giudicare più le varie forme di sapere, di pratica e di cultura prodotte dalle società umane, ma a incrociarle, a stabilire nuovi canali di comunicazione. Soltanto in questo modo potremo venire incontro alle richieste senza precedenti del nostro tempo»⁵ che vanno dalla tecnologia alla scuola, dal mondo produttivo a quello privato.

Ma accanto a questa tensione ideale dobbiamo purtroppo riconoscere la persistenza di forti squilibri determinati da perduranti egoismi: per molti milioni di persone mancano i mezzi basilari di sussistenza, per molti milioni di persone è la fame. L'ideale europeo del XXI secolo non può esaurirsi nella «cultura dell'impresa» come ha voluto proporre l'Inghilterra, nelle conclusioni del consiglio europeo del dicembre 1985.

⁴ CENSIS, *XVII rapporto sulla situazione sociale del paese*, Milano, F. Angeli, 1983, p. 195.

⁵ E. TIEZZI, *Op. cit.*, p. 81

Accanto alla cultura dell'impresa, intesa come valorizzazione dell'iniziativa, della creatività e dell'intrapendenza, è necessario porre, in termini stretti e interrelati, la cultura della solidarietà: è questo l'approccio che consentirà di ridurre lo scarto fra regioni e il ritardo delle regioni meno favorite.

La cultura dell'impresa, tradizionalmente associata alla dinamica della competitività, isolata da un contesto collaborativo, rischia di porsi come elemento che amplifica i veri problemi - che sono quelli dell'equilibrio tra regioni, della risposta ai drammi della disoccupazione e dell'emergere di nuove e non meno drammatiche povertà - in luogo di aiutare a risolverli.

La solidarietà da principio etico si fa oggi inderogabile categoria politica nella maturata convinzione che ogni risultato di sviluppo e di progresso è duraturo se non si limita a riguardare e a coinvolgere una parte di umanità, ma riesce ad estendersi progressivamente a livello planetario. Se essere solidali poteva, in epoche diverse, configurarsi come l'espressione di un ideale, nel tempo attuale è un comportamento imposto dalla necessità.

Più di duemila scienziati delle più svariate discipline hanno già affermato questo principio in un pregnante messaggio inviato all'ONU nel 1971: «Dobbiamo ormai vedere la Terra, che ci sembra immensa, nella sua esiguità. Noi viviamo in un sistema chiuso, in una situazione di totale dipendenza dalla Terra e di interdipendenza gli uni dagli altri, sia per la nostra vita, sia per la vita delle generazioni future. Quanto ci divide è infinitamente meno importante di ciò che ci unisce».

L'equilibrio del terrore è sempre migliore di nessun equilibrio, ma è comunque ancora molto lontano dall'equilibrio della solidarietà. È stato calcolato che per ogni abitante di questo pianeta ci son più di 3 tonnellate di esplosivo ad alto potenziale. Il rapporto Brandt, del 1980, mise in evidenza che a livello mondiale si spende in qualche minuto per gli armamenti ciò che si spende in un anno per l'infanzia; con il costo di un moderno carro armato si potrebbero costruire 1000 aule scolastiche⁶.

⁶ Citato in: A. PECCEI, *Cento pagine per l'avvenire*, Milano, Mondadori, 1981, p. 85.

Questi riscontri legittimano la considerazione che l'epoca attuale non è motivata dalla ricerca del bene, dal desiderio di adoperare le nostre migliori capacità per promuoverlo. Inseguendo le innovazioni tecnologiche, puntando alla sicurezza attraverso la supremazia ci avviamo a perdere il senso autentico della vita e della sua valorizzazione.

È necessario rallentare il pensare per corporazioni, continuando a tutelare o cercando di accrescere posizioni consolidate, per lavorare invece con una prospettiva autenticamente comunitaria.

Avranno gli uomini del terzo millennio queste capacità intellettuali e questa forza morale? Difficile dirlo, ma dobbiamo lavorare per questo. Solo così si potrà passare da quello che i sociologi chiamano una *expanding society*, una società basata sullo scambio dove tutto ha un prezzo e niente ha valore, ad una *improving society* centrata sulla persona e sulla possibilità di sviluppo.

Per superare la cultura ancora dominante, ancorata alla crescita materiale ed espressa dalla società consumistica chiusa nelle leggi di una produttività competitiva, bisognerà coagulare in questa direzione tutte le energie di cui disponiamo, cercare di realizzare un effetto sinergico di competenze culturali e di volontà politica.

3. Il fattore umano e l'impegno pedagogico

Lavorare per diffondere e consolidare la cultura della solidarietà certo è un compito difficile, reso ancora più arduo dal fatto che il tempo gioca inesorabilmente contro di noi. Nessuno può dare con sicurezza una risposta al quesito su quale sarà l'Europa del 2000. Troppe le variabili in gioco. Le dinamiche sociali e gli equilibri nazionali ed internazionali sono qualcosa di estremamente complesso per permetterci di elaborare una facile futurologia o per parametrizzarle scientificamente in un raffinato programma del più avanzato calcolatore elettronico.

Forse il tentativo di un previsionismo razionale diviene più percorribile e soprattutto più «controllabile» dal punto di vista pedagogico se spostiamo l'attenzione da quale sarà l'Europa per i giovani del 2000 a qua-

li saranno i *giovani* per l'Europa del 2000. In questa prospettiva diviene allora prioritario considerare le strutture e le condizioni educative che le generazioni attuali stanno predisponendo per cercare di sostenere i processi di formazione e di preparazione dei giovani alla vita adulta.

Approfondire l'analisi del fattore umano, ritornare all'uomo, significa riconoscere quanto sia essenziale dare ad ognuno la consapevolezza del suo valore, delle sue potenzialità, riconoscere l'importanza d'assumere da protagonisti l'avventura della propria esistenza.

L'individuo non può continuare ad essere visto nei diversi progetti nazionali e internazionali soltanto o prevalentemente come portatore di problemi, ma deve essere considerato anche «come parte di soluzione di questo problema»⁷.

In realtà il singolo individuo sotto l'aspetto qualitativo viene realmente ad essere presente quando si tratta di educazione e di formazione. In altri termini, è necessario dedicarsi ai problemi e alle politiche concernenti le popolazioni tenendo conto di un fattore chiave che è la qualità dei cittadini, la loro capacità di far fronte alle sfide continue del tempo attuale e di quello prossimo venturo cogliendo le opportunità grandissime della cultura contemporanea.

Per costruire il futuro dobbiamo cercare di capire cosa sia necessario cambiare e come per migliorare il presente. È nei giovani che si riflette la crisi dei nostri tempi, la ricerca di senso e di finalità; una ricerca che prende forme diverse, spesso contraddittorie, a volte disperate. All'interno delle tensioni e delle difficoltà di questo tempo, nostro compito di generazioni adulte è di riconoscere le potenzialità esistenti e di costruire le occasioni e i mezzi per svilupparle.

L'impegno nei confronti della scuola, per definire una sua dimensione all'interno e in funzione dei nuovi bisogni già emersi e di quelli emergenti, attesta, in particolare nell'ambito italiano, il riconoscimento dell'importanza di questa linea di azione, anche se non sempre le soluzioni che si vengono delineando risultano pari alle attese.

⁷ A. PECCER, *Op. cit.*, p. 112.

I nuovi programmi della scuola elementare rappresentano una sintesi pedagogica di grande rilievo, ma la loro traduzione operativa dovrà farsi entro 200 giorni di lezioni all'anno (mentre in Belgio il calendario raggiunge i 240 giorni e 245 sono in Germania e in Olanda). I docenti sono sì interessati, ma sostanzialmente incerti e richiedono un impegno di formazione di grande respiro, capace di creare innovazioni liberandosi da ritualità formalistiche e riduttive.

I nuovi programmi di questo ordine scolastico si pongono certamente come efficace strumento di educazione civile e democratica, ma - per raggiungere questa finalità - richiedono una nuova scuola che stenterà a definirsi - pur se l'impegno di tutti sarà rilevante - persistendo vecchi condizionamenti e gravi limiti strutturali in particolare nelle regioni del Sud.

I programmi della scuola media sono stati a loro volta formulati nel rispetto dei compiti di una scuola attenta alle dinamiche dell'immediato futuro. Se è vero che l'acquisizione di linguaggi strumentali sarà sempre più dilazionata e articolata nel tempo, per rispondere alle continue rapide trasformazioni professionali, a quest'ordine scolastico spetterà l'impegno di cercare di assicurare il progressivo possesso di abilità di base che consentano alla persona di procedere in termini riflessivi, critici e di studio individuale.

La scuola di base, istituzione che accoglie il bambino in una fase evolutiva molto densa di cambiamenti, ha una forte responsabilità nell'aiutare l'alunno ad acquisire progressivi livelli di concettualizzazione e di capacità di comprensione del mondo naturale, artificiale ed umano. In Italia i programmi della scuola elementare e media affidano appunto a questi ordini scolastici il compito di procedere alla progressiva costruzione delle capacità di pensiero riflesso e critico, potenziando nel contempo creatività e divergenza, autonomia di giudizio, un adeguato equilibrio affettivo e sociale e una positiva immagine di sé. I programmi tracciano un profilo di uomo in grado di muoversi nel complesso delle sollecitudini del mondo attuale con una propria capacità di interpretazione e di valutazione, motivato a capire e ad operare costruttivamente nella progressiva responsabilizzazione individuale e sociale, ma la scuola reale è ancora gravata da molti problemi non risolti - primo fra i quali quello rela-

tivo alla formazione docente di base e in servizio -, che rendono precaria la realizzazione degli obiettivi programmatici.

La scuola secondaria superiore ha attraversato e attraversa difficoltà ancora maggiori essendo tuttora in discussione verso quali direzioni riformarla.

Un aspetto è comunque positivo e va profondamente valorizzato: l'impegno per l'estensione dell'obbligo scolastico che finalmente allineerebbe l'Italia a livello internazionale. Ma anche questa nuova occasione dovrà essere vissuta componendo preoccupazioni formative con obiettivi professionali e pre-professionali. Gli apprendimenti linguistici, storici, sociali, scientifici, tecnici e professionali, che gli alunni saranno impegnati a realizzare, troveranno il loro profondo significato se concorreranno alla progressiva padronanza di abilità di base senza esaurirsi in apprendimenti chiusi e limitati che solo illusoriamente possono essere spesi in tempi immediati.

La dimensione culturale portante della nuova secondaria superiore si dovrà poter riconoscere, pur nella canalizzazione di interessi e competenze, in un'idea di fondo: quella della formazione di una persona che sappia riconoscere e rifiutare «ciò che è preconconcetto, capzioso, retorico, mistificatorio»⁸, che stia lontana da opinioni e convinzioni formate sotto la pressione di pregiudizi, emozioni o suggestioni e assuma invece come dovere morale e obbligo intellettuale l'informarsi con esattezza, documentarsi, considerare le questioni da molteplici punti di vista, per pervenire ad un'autonomia intellettuale, ad una coscienza critica e ad una capacità di educazione permanente e di formazione ricorrente.

Oggi un giovane riceve migliaia di ore di televisione e ciò comporta una densità di messaggi e informazioni che influiscono sui suoi schemi mentali e comportamentali: questo il contesto che caratterizza l'età attuale e, verosimilmente, caratterizzerà ancor di più l'immediato futuro con la diffusione delle tecnologie elettroniche e degli home computer applicati al video di casa. In questo contesto i compiti della scuola sono l'offrire possibilità di riflettere e di organizzare, aiutare a migliorare le capacità di comunicazione, creare occasioni di confronto nella discussione con

⁸ G. M. BERTIN, *Scuola, Società e domanda educativa*, Teramo, Giunti e Lisciani, 1985, p. 49.

i coetanei e con gli adulti, allargare l'ambito delle esperienze cognitive e sociali consentendo al giovane di accelerare il proprio processo formativo riferendolo in un itinerario strutturato in termini intenzionalmente e sistematicamente apprenditivi.

C'è da osservare inoltre che ogni testo programmatico riferito alla scuola, anche il più aggiornato, deve potersi porre in una prospettiva di revisione periodica se intende davvero riconoscere ed accogliere il nuovo. C'è bisogno di un sistema flessibile, per quanto riguarda sia la scuola, sia il mondo professionale, per rispondere all'esigenza di costruire l'avvenire.

La stessa Università, questa «invenzione» dell'Europa, ha bisogno di trovare un rapporto nuovo tra «un'alta tradizione che sente di doversi trasformare senza impoverirsi e una società in espansione culturale ed economica che agli studi superiori chiede maggior partecipazione, arricchimento interiore e legittimazione professionale»⁹.

Ma c'è anche da sottolineare con chiarezza che in una società che voglia essere pluralistica e democratica nessuna istituzione da sola è sufficiente «a produrre, mantenere e sviluppare democrazia»¹⁰. Ogni istituzione vi contribuisce offrendo, nella specificità del proprio apporto, le opportune esperienze culturali e formative e quindi vi deve essere un coinvolgimento allargato - oltre che della scuola - delle altre istituzioni educative, la famiglia in particolare.

Se è vero che la scuola da sola non può fondare la democrazia, è altrettanto vero però che «senza una scuola democratica la democrazia è impossibile»¹¹. Nella prospettiva della costruzione di un'Europa dei cittadini, che assume e sintetizza per poter essere operante i molteplici significati dell'ideale Europa, la scuola può offrire uno dei massimi contributi alla realizzazione di un futuro più generoso ed umano del tempo presente.

⁹ FONDAZIONE RUI, *L'orientamento e il Counselling nelle Università della Comunità europea*, Roma, Palombi, 1982.

¹⁰ R. LAPORTA, *Per costruire la democrazia*, in: R. LAPORTA, V. MARGIOTTA, *I nuovi programmi della Scuola Media*, Padova, Marsilio, 1979, p. 14.

¹¹ Ivi.

Il vero nemico da combattere, oggi più di ieri, è l'ignoranza che genera indifferenza nell'età infantile e rischia di tramutarsi in ottusità e in cinismo nell'età adulta. Abbiamo bisogno, e in questo bisogno l'Italia non è certo sola, d'una educazione democratica per una società dove i valori di libertà, socialità, non competizione si vengano sostituendo ai rapporti di tipo acquisitivo e competitivo. «Valori difficili» secondo il giudizio di Tullio Altan, ma nei confronti dei quali è necessario che coloro che si assumono responsabilità formative non cessino di lavorare.

Nel 2000 il futuro sarà determinato dagli studenti di oggi: l'istruzione di oggi è quella che deve consentire di saper affrontare i prossimi anni. Se tutti noi, nei diversi ambiti di impegno - familiari e professionali, privati e pubblici - abbiamo maturato questa consapevolezza sapremo trovare anche la necessaria forza che deve portare a gestire il presente con scelte ragionate e non di parte, decise e consapevoli della loro gravità.

Il ruolo delle grandi istituzioni educative, quali la scuola e la famiglia, la responsabilità di ogni singolo operatore nel settore formativo si delineano allora in tutta la loro pienezza non esercitando una semplice funzione di socializzazione delle nuove generazioni, ma fornendo loro quegli strumenti critici e propositivi che consentano di scorgere i limiti e gli errori, le insufficienze della stessa cultura attuale.

E tutto questo è espresso negli incontri periodici dei Ministri della P.I., si ritrova nei diversi documenti elaborati dal Consiglio di Europa, da quelli relativi alla scuola come strumento di pace, alla formazione dei figli dei lavoratori emigranti, ai progetti-pilota sui problemi della transizione dove si evidenzia che, per quanto possano essere validi i contenuti, senza cambiare radicalmente metodi educativi e dinamiche professionali non si perviene al miglioramento delle condizioni giovanili.

Oggi più di ieri, per i pericoli totali a cui tutti siamo esposti, c'è l'esigenza di una diffusa cultura d'insieme, intendendo con questa espressione un nuovo rapporto tra dimensioni umanistiche e scientifiche, la consapevolezza e la valorizzazione di un approccio sistemico ai problemi superando gli angusti limiti della tecnologia che non tengono conto delle grandi leggi dello sviluppo umano e ambientale.

«Nell'epoca attuale essere uomo è diventata una professione molto sofisticata, che non può essere esercitata senza una preparazione che af-

fini e potenzi le proprie capacità»¹². Se abbiamo il coraggio di riconoscere che la causa prima dei problemi in cui ci troviamo oggi sta negli errori in cui siamo incorsi ieri, possiamo anche riconoscere che è «nelle nostre mani la possibilità di ristabilire il nostro equilibrio interiore»¹³ e con esso un'armonia feconda nella parte d'universo in cui operiamo.

Tutto questo inerisce ad una capacità di innovazione in grado davvero di rompere gli schemi tradizionalmente collaudati. È necessario avere il coraggio dell'avventura, entrare nelle «storie» di complessità e di incertezza, di scarsità e di indeterminazione¹⁴ che sono quelle che attendono il tempo futuro con la consapevolezza - che come insegna la storia della scienza di questo secolo - la rinuncia ai concetti preesistenti è molto più difficile dell'elaborazione di nuovi concetti.

C'è da assumere, quindi, tutta la responsabilità di un compito educativo, con l'utopia e la presunzione che accompagnano il discorso pedagogico.

Utopia, perché i modelli proposti si scontrano con una dinamica fattuale in cui radicati egoismi e interessi di parte continuano a vestire nel tempo un ruolo che si sa difficilmente superabile e ciò nonostante la pedagogia si carica di una dimensione che fa dell'intesa, del rispetto e della reciprocità principi portanti dei rapporti inter-personali.

Presunzione, in quanto all'educatore vengono affidati compiti complessi e delicatissimi di orientamento, di valorizzazione, di formazione dell'altro sempre nel rispetto prioritario della sua fondamentale diversità. E tutto ciò nella maturata consapevolezza di quanto incidono concezioni culturali, storici condizionamenti, stereotipi individuali e sociali nella crescita della personalità adulta.

Eppure senza questa valenza utopica e senza questa ingenua presunzione le storie individuali diverrebbero sempre più precarie e il vivere consociato sempre più esposto a drammatiche conflittualità.

¹² A. PECCEI, *Op. cit.*, p. 113.

¹³ *Ibidem*, p. 115.

¹⁴ *Ibidem*, p. 58.

«In un'epoca di ipocrisia e di tristezza ambiziosa» come diceva Stendhal in uno dei suoi racconti di viaggio del 1838 e come purtroppo possiamo ancora dire noi dei nostri anni, dobbiamo come educatori vivere ancora la speranza del cambiamento.

Questa nostra generazione ha davanti a sé poco tempo per fare in modo che i giovani del 2000 non debbano affermare come Paul Nizan «Avevo vent'anni. Non permetterò a nessuno di dire che questa è la più bella età della vita».

Le scelte che puntano in direzione del fattore umano, del suo rispetto e della sua valorizzazione si riveleranno anche, alla distanza, quelle più economiche e produttive. Mantenere alto il livello d'idealità del singolo è la condizione per assicurare il miglioramento di tutti.

NOTE E RIFLESSIONI SULLA SITUAZIONE PEDAGOGICA NEGLI U.S.A.

Cesare Scurati

L'attenzione per l'evoluzione scolastica ed il dibattito culturale negli USA hanno costituito, a partire dal secondo dopoguerra, uno degli elementi più significativi dell'interesse pedagogico nel nostro paese. Si può dire che tutti i momenti e tutte le stagioni di questa vicenda sono stati puntualmente conosciuti, ripresi e commentati, sulla scorta e sull'impulso della grande lezione deweyana prima di ogni altra e, poi, sull'onda dei successivi sviluppi (Bruner, Skinner...) via via verificatisi.

Il posto di Gino Corallo nell'istituirsi di questo itinerario è sicuramente di primo piano, per cui riteniamo specificatamente rispondente all'intento di questo volume soffermarci su alcune delle problematiche e delle prospettive che meritano oggi una più puntuale attenzione avvalendoci soprattutto dei dati raccolti in occasione di un soggiorno nell'Ohio e di non poche occasioni di scambi e di incontri in sede internazionale¹.

1. Problemi

In un quadro di rilevante complessità e - come al solito - in continua trasformazione, trascegliamo soltanto gli spunti e gli aspetti che consentono di aggregare e tenere presenti il maggior numero di elementi significativi.

¹ V. ora: C. SCURATI (a cura di), *Scuola e insegnamento negli USA*, Teramo, Giunti e Lisciani, 1987.

1.1. *La scuola secondaria.* Non è improprio sostenere che, attualmente, la discussione sulla *high school* condensa, in realtà, tutti i maggiori punti di frizione pedagogica: vediamo, allora, di riferirci alla nostra esperienza diretta per evidenziare i nodi più tipici di questa situazione.

a. *Grande-piccolo, urbano-rurale.* Esistono condizioni pedagogico-didattiche estremamente diverse fra le scuole dei grandi concentramenti urbani e quelle collocate nelle città di piccola e media dimensione e nelle zone rurali: la situazione delle prime appare indubbiamente molto compromessa e carica di problemi giunti ad uno stadio difficilmente oltrepassabile di gravità.

I più recenti studi concordano nel rilevare una serie di fatti, quali la progressiva inarrestabile decadenza del livello dei risultati conseguiti nei test di rendimento, l'aumento della violenza e del vandalismo, la crescente inefficacia dell'insegnamento nel conseguire almeno un'istruzione strumentale comune (basics), l'impossibilità di mantenere un controllo disciplinare continuo.

Per alcuni questa tendenza peggiorativa può essere considerata irreversibile. «È facile immaginare - è stato scritto - un futuro nel quale le scuole pubbliche diventeranno un settore in declino, che passa incessantemente da una crisi all'altra, incalzato da problemi e carenze vecchi e nuovi» (Tyack-Lowe-Hansot).

Fra le speranze di ripresa - a dire il vero non eccessive - figurano la ric concentrazione sugli apprendimenti fondamentali e lo sviluppo di scuole dove l'eccellenza e la formazione della personalità tornino ad avere il peso dovuto. Per questo, i grandi concentramenti scolastici dovrebbero lasciare il posto a strutture più idonee a raggiungere una migliore qualità sia dell'istruzione che dell'educazione.

b. *Essenziale ed accessorio.* Esiste una relevantissima spaccatura fra gli aspetti di gradevolezza e di adeguazione alle esigenze più tipiche della personalità giovanile (un esempio per tutti: le attività sportive e di intrattenimento sociale) ed il conseguimento di risultati apprezzabili sul piano della preparazione culturale in senso stretto. La parte basilare-comune dei curricula, infatti, sembra venire soffocata e dispersa nella ridondante quantità di opzioni offerte agli studenti.

La scuola secondaria - precisiamo che ci riferiamo più propriamente alla «senior high school», vale a dire agli anni di scuola generalmente rivolti agli studenti dai quindici ai diciotto anni, che costituiscono, in linea di massima, gli ultimi tre anni della scolarità obbligatoria - si presenta di fatto con un carattere di assoluta «comprensività» cercando di rispondere a tutti i possibili interessi degli studenti e di fornire tutte le possibili opportunità di apprendimento e di esperienza.

Le maggiori critiche si concentrano sui seguenti limiti:

- l'estrema complessità della conduzione di un sistema organizzativo-didattico tanto composito;

- l'eccesso di valutazione tramite misure standardizzate e la stratificazione in percorsi curricolari altamente differenziati e di diverso prestigio sociale e culturale;

- la consistenza esageratamente ridotta degli apprendimenti fondamentali nei curricoli generali e professionali, che sono poi quelli seguiti dalla maggior parte degli studenti;

- la tendenza a porre sullo stesso piano le discipline vere e proprie e le semplici attività;

- l'endemica superficialità dell'apprendimento nel settore linguistico (Giovanni Sartori ha detto in una penetrante intervista che gli Stati Uniti potrebbero pagare a caro prezzo l'indifferenza nei confronti delle lingue e delle culture straniere: è un'osservazione che ci sembra quanto mai pertinente), storico e geografico.

È quindi del tutto aperto, in sintesi, il divario fra il criterio di apprezzamento psicologico (che deve annoverare non pochi elementi favorevoli: gli studenti italiani attratti dallo stile imperante nelle high school americane non sarebbero certo pochi!) e quello pedagogico-educativo, per il quale, invece, prevalgono nettamente i motivi di insoddisfazione.

c. *Pubblico e privato.* È in costante aumento il divario fra la qualità ed il livello delle scuole private e quello delle scuole pubbliche.

Le prime, infatti, offrono programmi di maggior solidità, servizi educativi di più sicuro affidamento ed arruolano insegnanti più qualificati e pedagogicamente motivati.

Sono presenti in notevole misura sia scuole private di impostazione confessionale sia scuole private laiche (indipendenti). In alcuni stati esse

possono attualmente fruire di sovvenzioni pubbliche relativamente ad alcuni servizi laddove essi siano obbligatori (ad esempio: libri di testo, orientamento, assistenza, trasporto).

La superiorità delle scuole private su quelle pubbliche, in definitiva, si collega al minor numero di studenti, alla selezione in entrata, alla chiarezza delle prospettive educative, alla miglior qualificazione dei docenti, alla collaborazione con le famiglie.

In sostanza, le scuole pubbliche non presentano le condizioni per realizzare ciò che si conosce essere il meglio. Il coordinatore delle classi elementari di una delle scuole che abbiamo visitato ce lo ha detto senza mezzi termini: qui si può veramente «fare» ciò che si scrive nei libri di pedagogia.

1.2. *Il personale e l'amministrazione.* È facile immaginare, in un simile contesto, l'importanza delle questioni riguardanti il personale della scuola, la sua preparazione, il suo livello professionale e la sua condizione sociale.

Anche a questo riguardo, le analisi hanno assunto un tono in larghissima parte negativo. Gli insegnanti - si dice ricorrentemente - hanno una preparazione insufficiente, accumulano durante la loro carriera esperienze sempre più fallimentari e, di conseguenza, godono di un prestigio sempre più basso.

La questione figura certamente fra quelle che l'opinione americana sta considerando come particolarmente «drammatiche». Non c'è praticamente giorno che, a proposito delle difficoltà e/o delle discussioni che toccano il campo dell'educazione, il problema non venga sollevato, in termini spesso molto decisi.

Un gruppo di lavoro dell'Università del Minnesota ha dichiarato senza esitazioni che «la preparazione degli insegnanti in America non è mai stata eccellente: essa è sempre rimasta al minimo». Più specificamente ancora, «gli insegnanti, in generale, non hanno avuti il tipo ed il livello di preparazione necessari per affrontare nella normale situazione scolastica tutto il vasto raggio di differenze esistenti nell'insieme degli alunni».

Uguale preoccupazione - abbiamo visto - suscita la condizione sociale che, sia in termini di compensi che di prestigio, appare eccessivamen-

te bassa. Ancora, esistono problemi per quanto riguarda le motivazioni e gli sviluppi lungo la carriera.

Le discussioni sulla preparazione hanno per oggetto, in primo luogo, lo squilibrio fra le componenti pratico-operativo-metodologiche e quelle più culturali in senso generale. C'è, infatti, chi ritiene che le prime prevalgano eccessivamente sulle seconde e viceversa. Una seconda osservazione riguarda la sovrabbondanza dei contenuti, che porta ad un eccesso di parcellizzazione specialistica e rende difficile una adeguata sintesi e riorganizzazione critica. Infine, non mancano gli accenni ad una riduzione delle incombenze affidate ai docenti universitari, che tende a ridurre eccessivamente gli spazi per la ricerca e la riflessione.

Per quanto abbiamo potuto vedere, è probabile che la qualità della preparazione strettamente disciplinare, soprattutto nelle discipline classico-umanistiche, non sia eccezionale, ma, verosimilmente, il discorso sarebbe diverso - abbiamo l'impressione - allorché si passasse a prendere in considerazione il settore naturalistico-scientifico. La presenza degli elementi di formazione professionale vera e propria, ad ogni modo, è senz'altro elevata e, soprattutto, lo sforzo di inserire in maniera organicamente costitutiva nel curriculum di preparazione iniziale degli insegnanti le esperienze sul campo (attenzione: esperienze reali, non soltanto «verbali») ci pare meritevole di attenzione.

In linea generale, dove sono in gioco le capacità di traduzione in termini applicativi della teoria (laboratori, realizzazioni pratiche, esercizi produttivi) crediamo di aver riscontrato una apprezzabile disposizione didattica.

Numerosissime sono comunque le ricerche e le proposte provenienti da diversi gruppi, sia universitari che professionali, in ordine ai possibili «profili» ideali di professionalità, fra i quali ci pare particolarmente completo quello sviluppato da R. B. Howsam e altri, in cui la «mappa delle competenze professionali» viene costruita sulla base di tre fondamentali dimensioni:

- A - settori di abilità-conoscenze-capacità
- B - settori di studio
- C - modalità di istruzione.

A questi elementi va poi aggiunta un'ulteriore qualificazione, nella quale si tengono presenti alcune strutture professionali di ordine superiore, considerate con «l'essenza della grandezza dei maestri esemplari». In sostanza, queste tre determinazioni stanno ad indicare le tre grandi categorie universali nelle quali si esprime la professionalità dei docenti al massimo grado di esplicazione. Si tratta precisamente di:

- a. *funzione di esemplarità* (modeling): saper condurre lo studente ad apprendere per imitazione;
- b. *funzione di guida* (mentoring): saper influire consapevolmente nello sviluppo personale dello studente e nelle sue scelte ed orientamenti;
- c. *funzione di sostegno individuale* (tutoring): saper istituire situazioni di insegnamento-apprendimento personalizzato quando ciò è necessario.

L'insegnante come esempio, guida e tutore: un riassunto in grado di fornire una buona sintesi indicativa.

La letteratura di ricerca e di analisi critica dedicata ai dirigenti scolastici rivela, a sua volta, un'attenzione costante, che consente abbastanza spesso di produrre opere di ragguardevole livello ed interesse.

Una fra le più significative è certamente lo studio di David Tyack ed Elisabeth Hansot sull'evoluzione della dirigenza nelle scuole pubbliche, nel quale si possono cogliere tutti i segni più rilevanti di una condizione professionale attraversata da profonde crisi di identità e credibilità.

Negli ultimi vent'anni - dicono Tyack ed Hansot - tutte le fondamentali correnti in gioco condividono un atteggiamento negativo nei confronti dei dirigenti scolastici che, per alcuni (i liberali progressisti) appaiono troppo «rigidi e contrari ai cambiamenti», per altri (i neoconservatori) sono «inefficienti e troppo preoccupati di se stessi» e per altri ancora (i radicali) risultano essere «agenti - e spesso apologeti - di una politica distruttiva ed autoritaria». Lo stesso affermarsi di una concezione più attivamente positiva del dirigente scolastico come «mobilizzatore» di energie e di risorse è stata fortemente contrastata dal contemporaneo verificarsi di eventi e tendenze che ne hanno limitato ulteriormente, di fatto, l'autonomia e l'indipendenza, fra cui meritano un posto di primo piano l'aumento del potere di influenzamento delle associazioni degli inse-

gnanti, l'accresciuto peso delle imposizioni federali e statali ed il sempre più frequente ricorso ai tribunali per dirimere questioni e controversie di natura educativa.

D'altra parte, però, appare con rilevante chiarezza come la funzione dei dirigenti sia indispensabile per riuscire a ritrovare una rinnovata coerenza ed un rinnovato slancio nelle scuole.

Tyack and Hansot concludono che non si può fare a meno di una leadership «politicamente rivolta a suscitare coalizioni in favore della scuola, disposta ad abbandonare le ideologie professionali più restrittive e capace di elaborare programmi coordinati nelle singole scuole». La prospettiva, pertanto, è quella di un leader curricolare, in grado di rianimare il senso della comunità. Occorre saper utilizzare il momento, per ritrovare le vie di una rinnovata dedizione educativa. «I tempi di difficoltà e di recessione, così come i momenti di espansione, possono costituire delle buone occasioni per la leadership» se si pensa che «uno dei compiti più importanti dell'educazione pubblica oggi è di chiarire e rafforzare le basi della fiducia nella scuola».

Che questo traguardo sia facilmente perseguibile da parte dei dirigenti scolastici americani nelle loro attuali condizioni di lavoro non ci pare però molto probabile, soprattutto per la mole di incombenze estranee alle dimensioni pedagogiche della vita di scuola, che risulta assolutamente predominante, e per il consolidarsi di una tradizione per la quale il distacco fra il personale docente e quello dirigente-amministrativo risulta incredibilmente elevato: le differenze in fatto di potere, di posizione, di status sociale e di remunerazione sono infatti relevantissime.

John Goodlad ha espresso questa realtà in una formula critica alquanto efficace, secondo cui - a suo giudizio - «la professione educativa è una professione malamente segmentata».

È probabile, quindi, che il conseguimento degli obiettivi che sembrano oggi costituire un oggetto prioritario di interesse per la comunità americana debba venire collegato in maniera più organica di quanto non si faccia con una maggiore continuità e comunicazione all'interno dei corpi professionali della scuola, che attualmente presentano una serie di stratificazioni (politici, amministratori, docenti) quanto mai rigida.

Realizzare sintesi educative, in tali condizioni, è presso che impossibile.

Le condizioni di impiego e le differenze di contesto generale rendono improponibile qualsiasi confronto giustappositivo, per cui ci limitiamo a qualche punto che ci pare particolarmente meritevole di essere sottolineato.

In primo luogo, va prestata un'indubbia attenzione agli sforzi per conseguire una preparazione di base sempre più elevata e perfezionata, nella quale l'esperienza pratica assume un ruolo integrativamente fondamentale. Inoltre, la connessione sempre più organica fra la formazione continua e la progressione di carriera rappresenta anch'essa un elemento su cui riflettere.

In secondo luogo, va notata l'introduzione di numerosi sentieri di specializzazione, che lasciano intravedere la presenza di un'articolazione professionale tendenzialmente infinita (è un criterio generale fra i più radicati quello per il quale soltanto una risposta in termini di professionalità differenziata consente di affrontare adeguatamente un problema).

Ma proprio qui può annidarsi il rischio di un eccesso di dispersività, che mette presso che fuori causa la concomitante istanza di unificazione educativa.

E questo, unitamente al problema della segmentazione interna di cui abbiamo detto in precedenza, può dare una realistica misura delle difficoltà che accompagnano negli Stati Uniti il lavoro per una più adeguata ridefinizione dei compiti e delle funzioni del personale della scuola.

1.3. *Localismo e centralismo.* La linea di politica scolastica e sociale dell'amministrazione Reagan ha provocato il riaccendersi dei dibattiti e degli scontri intorno alla questione dell'autonomia in relazione al ruolo ed alla portata degli interventi federali nel settore dell'educazione e dei servizi sociali.

Come è noto, la linea Reagan è consistita, sostanzialmente, in una drastica riduzione dell'ingerenza federale (che si concretizza, in pratica, nella riduzione degli stanziamenti) in nome di un più generale principio di «deregulation» e di rianimazione dell'iniziativa locale.

I termini del confronto non sono difficili da intuire: si è trattato di un autentico ritorno alla vitalità delle origini e delle matrici più proprie della civiltà americana (lo slogan al riguardo è estremamente chiaro: restituire il potere al popolo) oppure di una vera e propria restaurazione politico-sociale, e quindi di un pernicioso arretramento nel cammino dello sviluppo della società stessa?

Sono tutte valide, in altri termini, le ragioni addotte per giustificare il cambiamento di rotta?

Una attenta analisi in negativo viene proposta, ad esempio, da J. H. Schuster, che ne svolge una puntuale contestazione su diversi piani.

A suo avviso, infatti, il primato della competenza degli stati non era mai stato realmente messo in pericolo e non si era in alcun modo pervenuti a stabilire una intenzionale politica federale monolitica in campo educativo. Diverso, invece, il discorso se si passa al lato degli interventi di sostegno finanziario e di promozione, nel cui caso il ruolo federale era sicuramente in fase di continua espansione; ma la stessa ideologia conservatrice non si è mai dimostrata incompatibile con questa tendenza.

La nuova linea, pertanto, comporta il cedimento alle «pressioni centripete» che inclinano ad una «decentralizzazione e dispersione politica», che finisce con l'esautorare la sede legittima del potere legislativo (il Congresso) a vantaggio dell'esecutivo e di altre forze. Questo implica l'entrata in gioco di tre movimenti centrali - verso la «deregolazione», verso il «consolidamento» e verso il «taglio delle spese» - che operano sullo sfondo di «forze centrifughe» che frammentano il mondo educativo e ne rendono meno efficace anche il peso rappresentativo.

Piú ancora, i macrofenomeni connessi, quali la priorità attribuita alla difesa e lo sganciamento del mondo dell'economia dalle preoccupazioni sociali, denunciano chiaramente che è in gioco un vero e proprio problema di valori e che si è di fronte ad una vera e propria «minaccia: il capovolgimento dell'impegno del governo federale a sostegno dell'educazione».

Competizione di fronte a solidarietà: un binomio, dunque, che attraversa continuamente, con una drammatica polarizzazione di tensioni, l'esperienza pedagogica americana e che non sembra riesca a risolversi in una stabile e produttiva composizione.

2. Interpretazioni e proposte

Svolgiamo ora alcuni degli spunti più significativi che abbiamo incontrato in opere ed autori che si propongono di elaborare tanto una interpretazione del momento presente quanto di proporre delle linee di intervento migliorativo per il futuro. La *decadenza della scuola pubblica* occupa senza dubbio il posto centrale e costituisce la preoccupazione di maggior peso.

Un gruppo di indici di crisi viene additato costantemente: John Goodlad - nel volume di sintesi della ricerca attualmente più accreditata sullo stato della scuola americana - parla di caduta del tradizionale rapporto di reciproco sostegno fra famiglia, chiesa e scuola, di crescente sviluppo di modelli di vita individualistici, di affermazione di un orientamento politico meno incline del passato a sostenere l'educazione pubblica, di mancanza di solidarietà professionale e di prevalente attrazione dei giovani per valori ed esperienze estranei alla scuola, mentre David Tyack condensa le cause del malessere della scuola nell'ultimo quindicennio in tre fondamentali aspetti: la contrazione demografica, le restrizioni finanziarie e la decadenza del prestigio e del morale professionale.

Quali i rimedi?

Goodlad addita due linee centrali di ripresa, consistenti, rispettivamente, nel *rafforzamento delle unità scolastiche* e nel *recupero dell'interesse della comunità per la scuola*.

«Le scuole - egli afferma - cambieranno poco se le riforme vengono loro imposte. Piuttosto, l'approccio più promettente... è quello che cerca di coltivare la capacità delle scuole di affrontare i loro problemi per diventare capaci di autorinnovarsi»; inoltre, esse «miglioreranno e saranno efficienti soltanto nella misura in cui una proporzione significativa della popolazione, non soltanto i genitori, avrà cura di esse».

Tyack sostiene l'assoluta necessità di riconcentrare i curricula sull'apprendimento dei contenuti essenziali e fondamentali (basics), riducendo l'invasione degli aspetti accessori e secondari. A questo aggiunge la con-

solante constatazione che, ad ogni modo, l'educazione e la scuola continuano ad occupare un posto di primo piano nell'attenzione dell'opinione pubblica e ritiene positivo l'effetto di emulazione che potrà venire indotto dal successo delle scuole private e dei distretti scolastici più affidabili.

Al fondo delle proposte riposano, comunque, due orientamenti pedagogici alquanto diversi fra di loro. Nel caso di Goodlad, infatti, prevale un'ottica di natura «progressista», per la quale la scuola può salvarsi e riautenticare la sua funzione soltanto riprendendo contatto con le realtà ed i bisogni profondi della vita psicologica e sociale dei giovani, mentre in Tyack sembra essersi definitivamente affermata l'idea di una ripresa incentrata sulla rigerosità contenutistica (in termini americani: sul livello «accademico» degli studi).

Può essere interessante far caso ai più recenti contributi di alcuni fra i più noti «maestri» del pensiero psicopedagogico di quest'ultimo trentennio.

Un intervento reciso ed insieme sintomatico è venuto da Burrhus Skinner, il grande esponente del comportamentismo e propugnatore della *tecnologia dell'istruzione*, che ha parlato con la sua consueta energia e senza perifrasi di «vergogna del sistema educativo americano».

La situazione attuale, caratterizzata dalla incalzante sfida tecnologico-commerciale proveniente dal Giappone, presenta - a suo modo di vedere - tratti analoghi a quella del 1957, allorché la Russia apparve in netto vantaggio negli sviluppi della corsa allo spazio. Anche oggi, quindi, occorre ripensare al sistema di istruzione, per eliminare la mediocrità e l'inefficienza che lo aduggiano. Ed il rimedio è lo stesso di allora: essere assolutamente sicuri che l'insegnamento raggiunga con immancabile certezza i suoi obiettivi («applicarsi» ai compiti «con un minimo di costrizione», imparare a «leggere con una ragionevole facilità», esprimersi «bene a voce e per iscritto», saper «risolvere un consistente arco di problemi matematici»). Anche la ricetta non cambia: «programmare» sequenze di istruzione individualizzata con l'erogazione continua di rinforzi positivi.

Del tutto dissonante è la prospettiva di Mortimer Adler, il massimo esponente dell'*orientamento umanistico di ispirazione classicista*, che cerca

di fondere nella sua visione del futuro l'accettazione e l'apprezzamento dei progressi che sono indubbiamente legati agli sviluppi tecnologici e sociali del nostro secolo col recupero dei «fondamentali principi di filosofia morale» che «sono stati formulati in maniera perfetta da Platone ed Aristotele» e che «non sono stati toccati dai cambiamenti storici».

Il progresso di natura esteriore - egli dice - «è un fattore necessario per procedere in direzione di un miglior sistema di vita e di organizzazione sociale», ma «non è sufficiente», perché deve essere integrato da un «altro fattore, ugualmente necessario ed altrettanto insufficiente, cioè la virtù, intellettuale e morale: soprattutto quest'ultima». Pertanto, le riforme educative «devono essere introdotte allo scopo di fornire a ciascuno l'esperienza scolastica necessaria per acquisire tutte le virtù intellettuali richieste per una vita ed una società valide».

In una prospettiva di chiaro stampo neoumanistico si colloca anche l'opera di J. Glenn Gray, di cui è stata ripubblicata una raccolta sistematica di saggi di filosofia dell'apprendimento e dell'insegnamento.

La tematica affrontata da Gray risale, nei suoi riferimenti più immediati e diretti, agli anni '60, ma gli spunti e le suggestioni da lui sviluppati presentano un preciso carattere di applicabilità anche al contesto dibattimentale di oggi.

A suo avviso, la prospettiva da perseguire è quella della «saggezza», che si qualifica come *ricerca dell'equilibrio fra gli estremi* (tecnica e arte, cultura generale e specializzazione, promozione dell'individualità e finalizzazione sociale, e così via) che da sempre incombono sulla cultura e sull'educazione. Più ancora, l'educazione americana deve diventare «più filosofica» nel senso di essere maggiormente rivolta al «bisogno di riflessione», che vuol significare «più pensiero prima dell'azione», costruzione di «riserve emotive di fronte alle imprevedibili calamità della storia», sostegno nel saper «distinguere il nuovo dagli elementi perenni della situazione contemporanea» e nel saper trovare la misura dell'«equanimità» intesa come la «capacità dell'uomo di elevarsi al di sopra delle piccole e grandi vicissitudini della vita e trovare l'ironia e l'umorismo convenienti». Per questo, gli aspetti etici ed estetici della formazione devono avere uno spazio più ampio di quanto non si faccia usualmente ed è necessario che le dimensioni più universalmente umanistiche dell'educazione (la cultura storica, quella linguistica, quella internazionale) acqui-

stino un'importanza maggiore di quella che tradizionalmente spetta loro.

Per quel che abbiamo visto, si tratta di traguardi ancora piuttosto lontani, così come ci sentiremmo di affermare che, tirate le somme, l'influsso delle posizioni di stampo behaviorista appare ancora più efficace, per quanto attiene alle scelte pedagogiche pratiche, di quello delle posizioni umanistiche.

Sostanzialmente estraneo ai più recenti dibattiti si dimostra Jerome Bruner, che ha tracciato in una raccolta di saggi autobiografici l'itinerario rivissuto del suo viaggio scientifico «alla ricerca della mente».

In queste pagine di cattivante spessore ed interesse, Bruner ricostruisce i passaggi che lo hanno via via condotto a considerare l'educazione come un elemento radicalmente costitutivo della costruzione della mente, sia pure su una base che egli stesso definisce «razionalista, strutturalista ed intuizionista», che si è venuta concretando nel principio di una strategia di apprendimento cognitivo intesa a «trovare i modi per aiutare lo studente a passare attraverso il disordine superficiale per giungere alle forme più belle e più semplici sottostanti», cioè alla «struttura profonda». E aggiunge onestamente di non essersi in un primo tempo accorto di eventuali problemi di «razza» e di «povertà». L'impegno successivamente approfondito nel campo della ricerca curricolare, esemplato soprattutto nel famoso corso si studi sull'uomo e le sue caratteristiche di umanità, - egli dice - va collocato sullo sfondo di «quei cinque anni, dal 1965 al 1970, che furono anni di disperati brancolamenti per chiunque fosse interessato all'educazione. Non è stato mai facile pensare simultaneamente a due idee educative così diverse fra di loro come quella della coltivazione dell'eccellenza e della promozione dell'uguaglianza nell'accesso alle opportunità. Non è che esse siano logicamente in contraddizione, ma ciascuno di questi ideali implica adesioni divergenti; e ciascuno pretende l'accesso a risorse e stanziamenti in collisione». Però - afferma ancora - l'arresto subito dal movimento per la riforma curricolare non deve essere addebitato soltanto «alla dilacerazione fra questi due ideali» ma a fattori quali «la ventata di antiintellettualismo, di rozzo patriottismo e di ritorno ai fondamentali che prese il sopravvento in quegli anni di guerre, di conflitti e di violenze».

La conclusione è, nel complesso, piuttosto autocritica. La lezione che se ne può ricavare, infatti, è che «non si possono perseguire gli scopi più profondi dell'educazione soltanto modificando il contenuto e lo spirito dei corsi di insegnamento. Le scuole, così come sono ora, non costituiscono tanto la soluzione del problema dell'educazione quanto una parte di esso. Se dovessi tornare da capo, e se sapessi come fare, porrei le mie energie nel riconsiderare il modo in cui le scuole esprimono le priorità della società e come queste priorità sono formulate e "tradotte" dalle scuole».

Prima la società, quindi, poi la struttura. In questa confessione può essere intravista, probabilmente, la più lampante conferma dell'intrascendibilità dell'approccio deweyano: «oltre Dewey», quindi, o «sempre con Dewey?».

Sembra di dover dire, allora, che soltanto l'interpretazione fisiologicamente corretta e prospetticamente migliorativa dell'interazione scuola-società può condurre a consistenti progressi.

Ma non dobbiamo nemmeno dimenticarci di Goodlad, coi suoi attenti richiami a tutto quanto si può fare in senso tecnico-professionale per dare una consistenza effettiva al cambiamento vissuto nella scuola.

Dewey e Goodlad, allora: può essere una via.

Altri autori - come David Elkind, Neil Postman e Marie Winn: i lavori degli ultimi due hanno trovato una tempestiva traduzione anche in Italia - insistono sull'interazione fra la problematica educativa in senso stretto e gli stili di vita imposti dal diffondersi della nuova civiltà, insistendo soprattutto sul concetto di «accelerazione» dello sviluppo e sulla conseguente *perdita dell'infanzia* come momento di evoluzione e di adattamento. Per dirla con Elkind, va tenuta sotto controllo la pericolosa tendenza a crescere troppo presto e troppo in fretta.

I bambini di oggi - secondo Elkind - «sono diventati le vittime involontarie di un'insopportabile pressione: la pressione che deriva da un rapido, incredibile cambiamento sociale e da attese continuamente crescenti». Tutto ciò ha condotto a modificare profondamente il concetto di precocità e di rendimento e, di conseguenza, ad alterare i metri dello sviluppo personale e della relazione pedagogica. Occorre, a questo punto, ritrovare i termini di una «misura» senza della quale il significato umano dell'educazione e della crescita va perduto. «Dar valore all'infanzia - con-

clude Elkind con un'affermazione che suona molto simile ad un messaggio e ad un invito - non vuol dire vederla come un periodo di felicità e di innocenza ma, piuttosto come un importante momento della vita cui i bambini hanno diritto. È un diritto del bambino essere tale, godere del piacere e soffrire delle pene di un'infanzia libera dalle pressioni. Alla fine, essere bambini è il più fondamentale diritto umano dei bambini».

Postman prosegue, dal canto suo, l'impetosa ed allarmante analisi sugli *effetti disumanizzanti della televisione*, tali da aver condotto, simultaneamente, ad un processo di «bambinizzazione» dell'adulto e di «adulificazione» del bambino che annulla ruoli, distanze e significati, distruggendo ogni autorità. La televisione, con la sua «indifferenziata accessibilità», ha eliminato la «linea divisoria fra infanzia ed età adulta», poiché essa «non richiede una istruzione per poterne comprendere la forma», «non impone difficili questioni di natura intellettuale od etica» e «non separa gli uni dagli altri i suoi spettatori». Distruggendo la possibilità di «segreto» essa ha, in definitiva, eliminato l'infanzia.

Soltanto nell'ipotesi in cui - a suo avviso - si giungesse a ritenere «necessaria... una universale alfabetizzazione in rapporto al computer», allora «sarebbe del tutto ipotizzabile una maggiore importanza dell'istruzione dei giovani e si potrebbe sostenere una cultura giovanile diversa da quella degli adulti».

Solo il computer, quindi, è solo «se» si svilupperà una vera coscienza nei suoi confronti, sembra costituire una reale opportunità per il recupero dell'infanzia.

In effetti non è molto.

Riferimenti Bibliografici

1. Letteratura americana:

G. C. LEE, *An Introduction to Education in Modern America*, New York, Holt e C., 1958.

R. B. HOWSAM e altri, *Educating a Profession*, Washington, American Assoc. of College for Teacher Education, 1976.

J. GOODLAD, *A Place Called School. Prospects for the Future*, New York, McGraw-Hill, 1984.

D. TYACK e altri, *Public Schools in Hard Times*, Cambridge (Mass.), Harvard U. P., 1984.

D. TYACK, E. HANSOT, *Managers of Virtue. Public School Leadership in America*, New York, Basic B., 1982.

L. CHAMBERLIN, *Discipline: the Managerial Approach*, St. Louis-Bowling Green, Torchlight, 1980.

L. CHAMBERLIN, *Coping with Today's Kids*, Springfield, Thomas, 1984.

B. F. SKINNER, *The Shame of American Education*, «American Psychologist», sett. 1984, pp. 947-954.

M. J. ADLER, *The Paideia Proposal. An Educational Manifesto*, New York, MacMillan, 1982 (tr. it.: *Il Progetto Paideia*, Roma, Armando, 1985).

M. J. ADLER, *A Vision of the Future. Twelve Ideas for a Better Life and a Better Society*, New York, MacMillan, 1984.

J. GLENN GRAY, *Re-Thinking American Education. A Philosophy of Teaching and Learning*, Middletown (Connec.), Wesleyan U. P., 1984.

J. S. BRUNER, *In Search of Mind. Essays in Autobiography*, New York, Harper and Row, 1983 (tr. it.: *Alla ricerca della mente*, Roma, Armando, 1984).

D. ELKIND, *The Hurried Child. Growing up Too Fast Too Soon*, Reading (Mass.), Addison-Wesley, 1982.

N. POSTMAN, *La scomparsa dell'infanzia. Ecologia delle età della vita*, Roma, Armando, 1984.

M. WINN, *Bambini senza infanzia*, Roma, Armando, 1984.

THE NATIONAL COMMISSION ON EXCELLENCE IN EDUCATION, *A Nation at Risk*, Washington, 1983.

S. E. BOWER, *Disproportionate Impact and Educational Inequality*, «The Educational Forum», Columbus (Ohio), XLVI, 1982, 4, pp. 443-467.

J. H. SCHUSTER, *Out of the Frying Pan: the Politics of Education in a New Era*, «Phi Delta Kappan», Bloomington (Ind.), LXIII, 1982, 9, pp. 583-591.

2. Contributi italiani:

C. SIRNA, *Il dibattito pedagogico contemporaneo negli USA*, Messina, Peloritana, 1980.

M.T. MOSCATO, *Filosofia ed educazione in America nell'età delle riforme*, Catania, Facoltà di Lettere e Filosofia, 1983.

G. F. FERRARI, *Localismo ed eguaglianza nel sistema americano dei servizi sociali*, Padova, CEDAM, 1984.

F. GHILARDI, *Tendenze del sistema formativo statunitense*, «Riforma della Scuola», giugno 1985, pp. 13-22.

C. SCURATI, *Problematiche scolastiche ed educative nello Stato dell'Ohio*, «Annali della Pubblica Istruzione», XXXI, 1985, 5, pp. 596-611 e XXXI, 1985, 6, pp. 690-705.

C. SCURATI (a cura di), *Scuola e insegnamento negli USA*, Teramo, Giunti e Lisciani, 1987.

BIBLIOGRAFIA DEGLI SCRITTI DI GINO CORALLO

1949

A proposito di una filosofia dell'educazione, «Rivista di filosofia Neo-scolastica», 1949, Fasc. II, pp. 1-9.

Libertà e dovere nel problema della vocazione, «Salesianum», 1949, n. 2, pp. 231-278.

1950

Intenzione e volontà nel problema della vocazione, «Salesianum», 1950, n. 1, pp. 85-95;

La pedagogia di Giovanni Dewey, Torino, S.E.I., 1950, pp. L-558.

La «Società d'istruzione e d'educazione» e la sua attività, «Rassegna di Pedagogia», 1950, nn. 1-2, pp. 3-20.

La logica dello strumentalismo di John Dewey, «Rivista di Filosofia Neoscolastica», 1950, Fasc. II, pp. 1-11.

1951

Educazione e libertà, Torino, S.E.I., 1951, pp. 220.

La pedagogia della libertà, Torino, S.E.I., 1951, pp. 190.

Il concetto di educazione nell'Enciclica «Divini illius» di Pio XI e la formazione dei giovani religiosi, «Salesianum», 1951, n. 4, pp. 510-531. Ristampato negli *Atti del I Congresso internazionale dei Religiosi*, Roma, 1951.

Die «Sciuciàs» der Nachkriegszeit in Italien - Paedagogische und psychologische Betrachtung des Problems, «Intern. Zeitschrift fuer Erziehungswiss.», Salzburg, 1951, nn. 1-2, pp. 47-70.

L'eredità genetica e l'educazione, «Salesianum», 1951, n. 1, pp. 51-74.

1952

La ricreazione nella pedagogia di D. Bosco, in: *Atti del I Festival nazionale dei ragazzi*, Trieste, 1952, pp. 30-36.

Maestri e problemi dell'educazione moderna di E. Codignola, «Rivista di Filosofia Neoscolastica», 1952, Fasc. III, pp. 1-5.

1954

Principi di metodo per l'educazione, «Orientamenti pedagogici», 1954, n. 3, pp. 253-264.

Tradizione e rinnovamento nelle scuole dei Religiosi, «Orientamenti Pedagogici», 1954, n. 3, pp. 328-333.

Il metodo collettivo nell'educazione sessuale, «Orientamenti pedagogici», 1954, n. 1, pp. 60-66.

1955

Idee e fatti nelle scuole d'America, Salerno, ediz. Hermes, 1955, pp. XXIV-504. (Rilevato dalla S.A.I.E. di Torino).

Educazione alla purezza, «Orientamenti pedagogici», 1955, n. 4, pp. 471-483.

Introduzione al problema dell'educazione, in: V. MIANO (a cura di), *Introduzione ai problemi della filosofia*, Torino, S.E.I., 1955, pp. 425-451.

La devozione all'Immacolata nell'educazione cristiana della gioventù, in: *L'Immacolata Ausiliatrice*, a cura dell'Accademia mariana salesiana, Torino, S.E.I., 1955, pp. 65-80.

La scienza dell'educazione, in: *Il problema pedagogico. Atti del Congresso 1954 di Gallarate*, Brescia, Morcelliana, 1955, pp. 1-6.

Senso e valore di una «pedagogia cristiana», in: *La pedagogia cristiana. Atti del I Convegno di «Scholé»*, Brescia, «La scuola», 1955, pp. 151-159.

1956

«La pedagogia cristiana», «Pedagogia e vita», agosto 1956, pp. 553-561 e dic-genn. 1956-'57, pp. 173-180.

Sistema e problema, «Orientamenti pedagogici», 1956, n. 4, pp. 564-570.

Orientamenti umanistici nella pedagogia contemporanea, in: *Annali dell'Istituto Superiore di Scienze e Lettere «S. Chiara» di Napoli*, 1956, n. 6, pp. 1-19.

Aspetti e problemi dell'attivismo contemporaneo, in: *L'attivismo pedagogico. Atti del II Convegno di «Scholé»*, Brescia, «La Scuola», 1956, pp. 163-183.

Le basi pragmatistiche della pedagogia di Giovanni Dewey, «Pedagogia e vita», ott.-nov. 1956, pp. 23-32.

La «Piattaforma educativa» delle scuole pubbliche americane, «Pedagogia e vita», 1956, pp. 455-465.

Il «Sistema preventivo»: la pedagogia di D. Bosco, «Quaderni per la scuola cattolica», 1956, n. 2, pp. 65-79.

«Mamma Margherita». *La madre di S. Giovanni Bosco*, «L'Osservatore romano», 22 novembre 1956.

1957

Dewey, Brescia, «La Scuola», 1957, pp. 196.

Dalla pedagogia all'educazione. Concetto di una Metodologia dell'educazione, in: *Annali dell'Istituto Superiore di Scienze e Lettere «S. Chiara» di Napoli*, 1957, n. 7, pp. 41-112.

Problemi e problematicismo in pedagogia, «Rassegna di pedagogia», 1957, n. 3, pp. 1-22.

La pre-pedagogicità dell'esperimento in pedagogia, in: *La sperimentazione in pedagogia. Atti del III Convegno di «Scholé»*, Brescia, «La Scuola», 1957, pp. 143-149.

La personnalité et le rôle du prêtre en tant que tel dans les communautés éducatives et assistantielles. Relazione inviata alla «Réunion de la Commission pur l'enfance privée de milieu familial normal», Fribourg, Suisse, Juin 1957.

1958

La didattica moderna negli USA, Brescia, «La Scuola», 1958, pp. 192.

L'età del noviziato. Appunti di pedagogia, Firenze, Libreria Editr. fiorentina, 1958, pp. 22. (Stampato anche nella «Rivista di Asceetica e Mistica», 1958, n. 1, pp. 42-63).

La «valutazione del profitto» nelle scuole americane, «Pedagogia e vita», 1958, pp. 319-330.

Educazione e società, in: *Enciclopedia sociale*, Roma, Ediz. Paoline, 1958, pp. 1173-1207.

L'influsso del Cristianesimo sulla pedagogia, in: *Enciclopedia del Cristianesimo*, Roma, 1958.

1959

Metodologia e educazione, in: *Metodologia e didattica. Atti del IV Convegno di «Scholé»*, Brescia, «La Scuola», 1959, pp. 103-112.

S. Giovanni Bosco e i problemi degli apprendisti, «L'Osservatore romano», 31 genn. 1959.

1960

Arte, moralità e educazione, in: *L'educazione estetica. Atti del V Convegno di «Scholé»*, Brescia, «La Scuola», 1960, pp. 145-160.

1961

Pedagogia. Vol. I: L'educazione. Problemi di pedagogia, Torino, S.E.I., 1961, pp. 511.

1962

L'uomo e la sua educazione, Milano, Marzorati, 1962, pp. 136. (Fa parte del volume: *Orientamenti pedagogici e didattici*).

Opere di pedagogisti contemporanei, Milano, Marzorati, 1962, pp. 96. (Fa parte del volume: *Orientamenti pedagogici e didattici*).

Il metodo del lavoro scientifico. (La «tesi di laurea»), Bari, «Adriatica», 1962, pp. 54.

Principi fondamentali pedagogico-didattici per l'insegnamento della religione, in: AA.VV., *La cattedra di religione*, Brescia, «La Scuola», 1962, pp. 48.

Del fondamento dell'educazione scientifica, in: *L'educazione scientifica. Atti del VI Convegno di «Scholé»*, Brescia, «La Scuola», 1962, pp. 167-172.

Scuola e società in Italia, in: *L'educazione sociale. Atti del VII Convegno di «Scholé»*, Brescia, «La Scuola», 1962, pp. 85-91.

L'educazione e la scuola. Conferenze pedagogiche, Catania, Ediz. salesiane, 1962, pp. 74. (I anno del Corso triennale: «I problemi della pedagogia». Zafferana, 26-30 dicembre 1961).

1963

Strumentalismo e funzionalismo: Dewey, Claparède e Piaget, in: AA.VV., *Questioni di Storia della pedagogia*, Brescia, «La Scuola», 1963, pp. 833-860.

I problemi teoretici dell'educazione nella famiglia, in: AA.VV., *Famiglia ed educazione. Atti del IX Convegno di «Scholé»*, Brescia, «La Scuola», 1963, pp. 37-72 e 248-270.

1964

La libertà morale e l'unità dell'educazione, «Pedagogia e vita», 1964, n. 2, pp. 199-201.

1965

Educazione e libertà nella società contemporanea, in: AA.VV., *Educazione e società nel mondo contemporaneo* (Studi in onore di Paolo VI), Brescia, «La Scuola», 1965, pp. 243-281.

La pedagogia dell'ateismo contemporaneo non marxista, in AA.VV., *L'ateismo contemporaneo* Torino, S.E.I., 1965, pp. 5-28. (Traduz. francese: *La pédagogie de l'athéisme non-marxiste*).

Il «metodo dei progetti», «La Scuola di base», 1965, nn. 3-4, pp. 3-16.

1966

Il lavoro scientifico. Fondamenti e metodi, Bari, «Adriatica», 1966, pp. 230.

1967

Pedagogia. Vol. II: *L'atto di educare. Problemi di metodologia dell'educazione*, Torino, S.E.I., 1967, pp. 350.

L'educazione all'obbedienza, «Seminarium», 1967, n. 3, pp. 603-624.

1968

L'educazione «attiva» nella pedagogia moderna, «Seminarium», 1968, n.2, pp. 203-233.

La mia prospettiva pedagogica, «Prospettive pedagogiche», 1968, n. 2, pp. 87-108.

1969

Aspetti della contestazione giovanile nell'Università, «Pedagogia e vita», 1969, n. 2, pp. 143-154.

L'educazione intellettuale secondo Dewey, «Pedagogia e vita», 1969, n. 4, pp. 475-489.

1971

Il Cristianesimo e l'educazione, nella Collana: *La Pedagogia*, vol. VIII, Milano, Vallardi, 1971, pp. 56.

La pedagogia della Scolastica, nella Collana: *La Pedagogia*, vol. VIII, Milano, Vallardi, 1971, pp. 55.

Il profitto come risultato di maturazione culturale e di sviluppo personale, «Scuola di Base», 1971, n. 3, pp. 11-20.

1972

La religione nella Scuola elementare, «Maestri di Azione Cattolica», 1972, n. 10, pp. 5-7.

Attuali orientamenti della didattica negli S. U. d'America, in «Pedagogia e vita», 1972, n. 2, pp. 237-251.

1975

Apprendimento e interdisciplinarietà nella scuola, Roma, Ediz. private FMA, 1975, pp. 38.

La pedagogia della libertà come risposta alle esigenze dell'educazione moderna, Roma, Ediz. private FMA, 1975, pp. 30.

1976

La pedagogia e il suo fondamento metafisico, «Scuola e città», genn.-febb. 1976, pp. 42-45. (Numero dedicato al tema: *La filosofia dell'educazione*).

1977

John Dewey e la sua scuola, in: AA.VV., *Nuove questioni di Storia della pedagogia*, Brescia, «La Scuola», 1977, vol. III, pp. 313-380.

1978

L'educazione «integrale», in: AA.VV., *Michele Federico Sciacca*, Milano, Marzorati, 1978, pp. 85-99.

1979

Il metodo educativo salesiano. L'eredità di D. Bosco, Catania, Editr. salesiana, 1979, pp. 40.

1983

I giovani e l'educazione morale, in: AA.VV., *Esigenze educative dei giovani d'oggi*, Milano, «Vita e pensiero», 1983, pp. 54-82.

1985

Il problematicismo pedagogico e la libertà in educazione. Argomento per un dialogo, in: AA.VV., *Educazione e ragione. Scritti in onore di G. M. Bertin*, Firenze, La Nuova Italia, Vol. I, pp. 271-279.

1988

Un nuovo pedagogista per una «nuova pedagogia», in: AA.VV., *Problemi di scuola e di formazione*, «Quaderni» del Dipartimento di Scienze dell'Edu-

cazione della Facoltà di Magistero dell'Università di Bari, n. 1, 1988. Edizioni Puglia Grafica Sud, Bari.

L'educazione come io la vedo. (La mia prospettiva pedagogica), in: AA.VV., *La mia pedagogia*, Firenze, «La Nuova Italia», 1988. A cura di G. Trebisacce.

L'educazione «integrale». La presenza di Michele Federico Sciacca nella ricerca pedagogica, «Studi Sciacchiani» (Genova), a. IV (1988), n. 1.

Inoltre:

Varie voci per Dizionari e Enciclopedie. In particolare si ricordano: *Puerocentrismo* (in: *Nuovo dizionario di Pedagogia*, Roma, Ediz. Paoline, 1982) e *Educazione alla libertà* (in: *Enciclopedia pedagogica*, Brescia, «La Scuola»).

Altri esempi di altre voci: *Bosco*, *Giovanni* (s.); *Dalton* (piano di); *Detroit* (metodo di); *Disagio psichico*; *Disputa*; *Educazione*; *Pedagogia sperimentale*; *Scuole nuove*...

Scritti diffusi per ciclostile:

La letteratura «per l'infanzia». Appunti delle Lezioni all'Università (A cura di un gruppo di Allievi).

Epistemologia pedagogica e educazione. Seminario tenuto presso la Facoltà di Magistero dell'Università di Lecce, 1975.

Dalla Microanalisi al significato. Problemi di metodologia della ricerca scientifica. Seminario tenuto presso il dipartimento di Scienze dell'Educazione della Facoltà di Magistero dell'Università di Bari, 1982.

PUBBLICAZIONI DELLA FACOLTÀ
DI LETTERE DELL'UNIVERSITÀ DI CATANIA

- 1) S. BOTTARI, *L'architettura della Contea* (esaurito)
- 2) C. MUSUMARRA, *La prima raccolta di canti popolari siciliani*
- 3) B. PANVINI, *Girardo di Bornelh*
- 4) S. BOTTARI, *Il maestro di S. Martino* (esaurito)
- 5) G. FASOLI, *Cronache medioevali di Sicilia* (esaurito)
- 6) G. AGNELLO, *Gli studi di archeologia cristiana in Sicilia*
- 7) L. BELFIORE, *La Basilica di Murgo* (esaurito)
- 8) G. PICCITTO, *Per un moderno vocabolario siciliano*
- 9) A. PELLEGRINI, *Gottsched Bodmer Breitinger e la poetica dell' Aufklärung*
- 10) G. NATALI, *Gabriele D' Annunzio e gli scrittori italiani*
- 11) *Le rime di Bonifacio Calvo* (a cura di F. BRANCIFORTI)
- 12) R. M. RUGGERI, *Umanesimo classico e Umanesimo cavalleresco italiano*
- 13) B. PANVINI, *Il ritmo cassinese*
- 14) V. CHAUVET, *Manzoni-Stendhal-Hugo e altri saggi su classici e romantici* (a cura di C. CORDIÉ)
- 15) C. MUSUMARRA, *Vigilia della narrativa verghiana*
- 16) S. SANTANGELO, *Dante e i Trovatori provenzali*

- 17) M. MARIANELLI, *Rudolf Borchardt e la restaurazione creatrice* (esaurito)
- 18) L. M. ALBERTI, *De Statua* (introd. di O. MORISANI)
- 19) M. MARIANELLI, *Appunti su Novalis* (esaurito)
- 20) T. WATSON, 'Εκατομπαρία' (1582) (a cura di C. G. CECIONI)
- 21) V. GASTALDI, *Jean-Pierre Camus*
- 22) C. CORDIÉ, «Gian Pietro da Core» e la società italiana della fine dell'Ottocento
- 23) M. R. CATAUDELLA, *Atene fra il VII e il VI secolo. Aspetti economici e sociali dell'Attica arcaica*
- 24) N. MINEO, *Profetismo e apocalittica in Dante*
- 25) F. RENDA, *Bernardo Tanucci i beni dei Gesuiti* (esaurito)
- 26) *Concordanza dei «Colloqui» di G. Gozzano* (a cura di G. SAVOCA)
- 27) M. MAZZA, *Lotte sociali e restaurazione autoritaria nel III secolo d.C.*
- 28) AA. VV., *Studi e ricerche di Psicologia*
- 29) G. LONGHITANO, *Turgot e il pensiero economico francese del Settecento*
- 30) M. T. MOSCATO, *Istruzione programmata e didattica del rinforzo*
- 31) V. GASTALDI, *Charles Pinot Duclos. Letteratura e società nella Francia del Settecento*
- 32) G. BASTA DONZELLI, *Studio critico su l'Elettra di Euripide*
- 33) F. ROMANO, *Porfirio di Tiro. Filosofia e cultura nel III secolo d.C.*
- 34) W. BAGEHOT, *La Costituzione inglese* (introd. e trad. a cura di I. TUDISCO PANZERA)

- 35) G. M. BELLIA ZAPPALÀ, *Un «mistero di Palermo»:
I Beati Paoli di Luigi Natoli*
- 36) G. NICASTRO, *Goldoni riformatore*
- 37) M. D. SPADARO, *Michaelis Pselli in M. Sclerenam*

QUADERNI DEL «SICULORUM GYMNASIUM»

- 1) U. FISCHER, *Lusso e vallata felice: il romanzo politico
d'oro di Christoph Martin Wieland*
- 1b) A. DI BLASI, *La struttura per età della popolazione
italiana (Studio di demografia)*
- 2) R. ANASTASI, *Studi di Filologia Bizantina*
- 3) C. MOLÈ, *Uno storico del V secolo: il vescovo Idazio*
- 4) G. SPADARO, *Prolegomena al Romanzo di Florio e
Plaziafiore*
- 5) G. SPADARO, *Studi di Filologia Cretese*
- 6) S. PRICOCO, *Storia letteraria e storia ecclesiastica dal
De viris inlustribus di Girolamo a Gennadio*
- 7) G. DOLEI, *Tre saggi sulla letteratura tedesca contemporanea*
- 8) AA. VV., *Studi di Filologia bizantina, I, II*
- 9) G. SALMERI, *La politica e il potere saggio su Dione di Prusa*
- 10) M. T. MOSCATO, *Filosofia ed educazione in America
nell'età delle riforme (1890-1920), I*
- 11) M. DURANTE, *Restauri Dellavalliani* (esaurito)
- 12) S. PRICOCO, *Il cristianesimo in Italia tra Damaso e
Leone Magno*

13) A. FLOREALE MARANGOLO, *L'arte della dissimulazione:
Le maschere di Proteus*

14) SORAVIA/ALFONSETHE, *Studi sulla lingua*

STUDI IN ONORE

1) *Studi in onore di Quintino Cataudella* Voll. I - II - III - IV

PREZZI E ABBONAMENTI

Un numero	L. 30.000
Abbonamento annuo	L. 50.000
Annata arretrata	L. 70.000
Esteri: aumento del 50%	

Spedizione in contrassegno oppure versamento sul c/c postale
N. 16/5542

intestato a:

Biblioteca Facoltà di Lettere, Siculorum Gymnasium - Catania

Direzione e Amministrazione:

Facoltà di Lettere, Università degli Studi, Catania - Tel 326.242